



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CORPOREIDADE E ADOLESCÊNCIA: ESTUDO SOBRE A AUTOESTIMA A  
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM  
ESCOLAS DE ARACAJU-SE**

**MARKUS DE LIMA SILVA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CORPOREIDADE E ADOLESCÊNCIA: ESTUDO SOBRE A AUTOESTIMA A PARTIR  
DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE  
ARACAJU-SE**

Markus de Lima Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe como  
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em  
Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



MARKUS DE LIMA SILVA

**"CORPOREIDADE E ADOLESCÊNCIA: ESTUDO SOBRE A  
AUTOESTIMA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE ALUNOS  
DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE ARACAJU-SE"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 28.02. 2018

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha  
Universidade Federal da Paraíba/UEPB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao pai celestial por ter me concedido a vida, proporcionando-me energia e luz para a concretização desse projeto.

Ao Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos por mais uma parceria acadêmica, pela paciência, comprometimento, e, principalmente, por me orientar nos caminhos trilhados na construção desse trabalho.

Aos professores Dr. Joaquim, Dra. Eliana, Dra. Inez, Dra. Tacyana, Dr. Edmilson, Dra. Anamaria, Dra. Rosana e Dra. Verônica, membros do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS), pela contribuição nas disciplinas cursadas, nas orientações da dissertação e na formação como um todo.

Ao Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha pelas reflexões exercidas em suas obras que proporcionaram ainda mais subsídios para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores da Rede Municipal de Estância Juçaná, Adriana, Rose e José (in memoriam) por não medirem esforços na realização desta etapa da minha formação.

Ao meu pai Marcos Antônio da Silva e minha mãe Maria Neusa Alves de Lima Silva pelo esforço desempenhado em minha formação, assim como pelo incentivo fornecido em cada etapa da vida.

A minha esposa Grazielle pela força, paciência, carinho e incentivo em cada etapa desse processo. Suas palavras e atitudes foram imprescindíveis na realização desse projeto.

A minha filha Maria Gabriela que ilumina minha vida com a sua animação, meiguice e brincadeiras.

Enfim, a todos aqueles que participaram e contribuíram direta e indiretamente dos momentos dessa caminhada.

É preciso que minha vida tenha um sentido que eu não constitua, que a rigor exista uma intersubjetividade, que cada um de nós seja simultaneamente um anônimo no sentido da individualidade absoluta e um anônimo no sentido da generalidade absoluta. Nosso ser-no-mundo é o portador concreto desse duplo anonimato.

MERLEAU-PONTY

## RESUMO

Essa dissertação teve como propósito a descrição das influências do contexto escolar na autoestima de alunos do Ensino Médio de diferentes escolas de Aracaju, a partir das narrativas sobre a convivência e seus desdobramentos na corporeidade. Trata-se de um estudo que busca aproximar as contribuições da fenomenologia para o campo educacional, envolvendo as vivências corporais, as relações intersubjetivas e a manifestação da autoestima na corporeidade do adolescente. Utilizamos como base de sustentação teórica os fundamentos da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, que busca a compreensão do ser humano em sua unidade. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares de Aracaju, uma Escola Pública Estadual e outra Escola da Rede Particular de Ensino. Participaram desse estudo dez alunos de cada escola, com idades entre quatorze a dezoito anos, matriculados no segundo ano do Ensino Médio. Foi utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa, pois entendemos ser mais adequada ao tipo de investigação adotada, tendo em vista que a sua principal característica é o saber descritivo que proporciona a interpretação de um contexto, assim como a descoberta de novos elementos que possam emergir durante o processo. Utilizamos como recurso metodológico entrevistas semiestruturadas do tipo grupo focal, onde por meio da ampliação do objetivo foi possível contextualizar ainda mais os dados coletados e estabelecer uma interação maior entre investigados. Portanto, através das entrevistas foi possível compreender que escola é um local de múltiplas experiências corporais que atuam diretamente na percepção de mundo adolescente. Seus relatos, gerados pelas discussões durante a realização do grupo focal, revelam que as vivências corporais e as relações intersubjetivas, apresentam-se como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, pois é na adolescência que proliferam as crises e as incertezas sobre si mesmo. Desta forma, a escola precisa se afirmar como uma instituição que realmente possibilita a formação humana integral, onde a convivência entre seres humanos seja discutida, problematizada e refletida a partir de uma abordagem mais ampla que envolva a corporeidade do adolescente. É fundamental que a autoestima seja incluída nos objetivos e princípios educacionais, possibilitando a compreensão que somos seres singulares no mundo, possuidores de potencialidades diferentes uns dos outros, mas que precisam ser respeitadas e valorizadas por todos.

Palavras-Chave: Adolescente. Autoestima. Corporeidade. Educação. Fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This dissertation aimed to describe the influence of the school context on the self - esteem of high school students from different schools in Aracaju, based on the narratives about coexistence and its unfolding in the corporeity. It is a study that seeks to approximate the contributions of phenomenology to the educational field, involving body experiences, intersubjective relationships and the manifestation of self-esteem in the adolescent's corporeity. We use as basis of theoretical support the foundations of Merleau-Ponty's phenomenological perspective, which seeks the understanding of the human being in his unit. The research was developed in two school institutions of Aracaju, one State Public School and another School of the Private Network of Education. Ten students from each school, aged between fourteen and eighteen, enrolled in the second year of high school, participated in this study. We used the qualitative approach of the research, since we consider it to be more appropriate to the type of research adopted, since its main characteristic is the descriptive knowledge that provides the interpretation of a context, as well as the discovery of new elements that may emerge during the process. We used as a methodological resource semi-structured interviews of the focal group type, where through the extension of the objective it was possible to contextualize the collected data even more and to establish a greater interaction among the investigated ones. Therefore, through interviews it was possible to understand that school is a place of multiple corporal experiences that act directly in the perception of adolescent world. His reports, generated by the discussions during the realization of the focus group, reveal that the corporal experiences and the intersubjective relations, are presented as determinants of the development of the individual, since it is in adolescence that the crises and the uncertainties about oneself proliferate. In this way, the school must affirm itself as an institution that truly enables integral human formation, where the coexistence between human beings is discussed, problematized and reflected from a broader approach that involves the corporeity of the adolescent. It is fundamental that self-esteem be included in educational objectives and principles, making it possible to understand that we are unique beings in the world, possessing potentialities different from each other, but that must be respected and valued by all.

**Key Words:** Teenager. Self esteem. Corporeity. Education. Phenomenology.

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 – A NOÇÃO DE CORPO PRÓPRIO NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY.....</b>	<b>22</b>
<b>3 – O LUGAR DA CORPOREIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>61</b>
<b>4 – CORPOREIDADE E AUTOESTIMA NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>88</b>
<b>5 – ENTREVISTAS, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS .....</b>	<b>108</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>161</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O estudo da corporeidade no contexto educacional ressalta a necessidade de se compreender as vivências corporais e as relações intersubjetivas em todo ambiente escolar. Podemos notar que na escola acontecem inúmeras atividades onde os alunos se manifestam corporalmente. Na escola o aluno pratica dança, esportes, teatro, realizam diversos tipos de relações humanas, expressam seus desejos e personalidade a partir da linguagem, gestos e até mesmo pelo vestuário, enfim, situações que são vividas pelos alunos e que participam ativamente da sua autopercepção, ou seja, da sua autoestima e, de maneira mais ampla, da sua corporeidade.

As vivências que o adolescente realiza na escola – conflitos, conquistas, afetividade, rejeição, carência, comparações, frustrações, desejos, realizações – são frutos das relações sociais ali estabelecidas. Esses fatores possuem um papel decisivo na formação da corporeidade de cada indivíduo, ou seja, se ele será confiante ou inseguro, se será sociável ou retraído, se será participativo ou envergonhado. De forma mais específica, todas as experiências vividas pelo adolescente no contexto escolar agirão de maneira marcante em sua autoestima.

A autoestima se caracteriza como a percepção que o indivíduo possui acerca si próprio, a partir das relações que estabelece socialmente. Segundo Del Ciampo e Del Ciampo (2010), a autoestima é um indicador de bem estar mental, podendo ser entendida como um conjunto de atitudes e ideias que cada pessoa tem sobre si. É dinâmica, apresenta oscilações e revela-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos. Assim, a autoestima não pode ser compreendida de maneira isolada ou estanque, mas como uma construção realizada pelas experiências que o indivíduo possui socialmente, pelas vivências corporais que têm no mundo.

A partir da compreensão do contexto escolar como um ambiente repleto de experiências, relações e comportamentos que atuam nas vidas dos indivíduos. Na escola, o adolescente desperta sua sexualidade, namora, cria laços afetivos, participa de grupos, vive inúmeros conflitos sociais e internos, expressasse pela linguagem, vestimenta e atitudes, vivência inúmeras práticas corporais como o esporte, a dança e o teatro, isto é, um espaço vivo em que o aluno passa grande parte da sua vida e ali constrói grandes experiências. Essas experiências marcam a sua vida, participam diretamente na formação da sua autoestima, compõe a sua corporeidade.

Durante a minha atuação profissional na Educação Básica, mais especificamente na Rede de Ensino Municipal de Estância-SE e na Rede Estadual de Educação de Sergipe, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, através do componente curricular Educação Física, sempre me chamou atenção o fenômeno das relações intersubjetivas na adolescência, assim como suas implicações em sua corporeidade. Meus estudos acadêmicos sempre estiveram centrados na Educação Física Escolar, seja na graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe, como também na especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Atlântico. Essas experiências me ajudaram a entender que o ser humano não é somente um objeto no mundo, pelo contrário, possui intenções, subjetividade e carrega consigo uma bagagem social e cultural que precisa ser trabalhada pedagogicamente na escola.

Percebo que durante as aulas que envolvem a realização de práticas corporais, principalmente, a corporeidade dos alunos aflora, revelam sua expressividade, desejos, sentimentos, ou seja, manifestam toda subjetividade construída mediante sua relação com o mundo. Todavia, durante minha atuação docente, sempre me intrigou o interesse maciço dos meus alunos acerca do corpo biológico, fisiológico e anatômico. Percebendo esse interesse, mesmo com um trabalho docente centrado numa perspectiva mais ampla do ser humano, tal fato me fez investigar mais a fundo essa relação do adolescente com o seu corpo, essa relação entre o seu corpo e o mundo no mestrado em Educação.

Compreendo a adolescência como uma fase crucial na vida do ser humano. É no contexto escolar que o adolescente vive boa parte do tempo: realiza práticas corporais como danças, esportes, lutas, ginásticas, expressa-se através da linguagem, da vestimenta, de símbolos, exerce constantemente sua sexualidade, cria laços afetivos que carregarão, em boa parte dos casos, para o resto da vida. Na escola o aluno vive a sua corporeidade de maneira intensa, revelando seu corpo próprio a partir das relações que estabelece com o mundo, fato que merece um olhar mais sensível por àqueles atuam nesse espaço.

Segundo Silva Filho (2006), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, de forma que não podemos reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, entendendo o processo educacional por meios das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação se revela na experiência essencialmente do homem engajado efetivamente no mundo.

Com base nesse raciocínio, o conhecimento é construído através das experiências corporais dos sujeitos no mundo, onde o seu corpo transcende a perspectiva única de objeto,

para a situação de sujeito agente de sua própria vida. “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14). É necessário reconhecer o corpo como nossa existência, é o que faz o indivíduo existir como ser humano e viver experiências com o mundo. Esse é o princípio da corporeidade, que compreende o homem como um ser dotado de sensibilidade e de existência, que potencializa a criação, a expressão e a comunicação do ser humano com o mundo. Assim, os projetos educacionais precisam dialogar e favorecer a manifestação da corporeidade dos alunos, mais especificamente dos adolescentes.

A escola é para o adolescente um território no qual eles se sentem à vontade para exercitar suas vivências e convivências. É nesse território que o adolescente projeta encontros e relações, questiona valores e começa a construir seu projeto de vida. Ela é para o adolescente um local de descobertas, de relações e de convivências, fatores que a configuram como uma etapa marcante em sua vida. A adolescência acontece no indivíduo principalmente na escola, contexto em que o adolescente consegue vivenciar inúmeras experiências corporais que atuam de maneira decisiva na constituição da sua corporeidade.

Questionamentos como “quem sou eu?” “O que posso ser?” “O que posso fazer para ser o que quero?” “O que eu quero para meu futuro?” “O que posso fazer para realizar meu projeto de vida?” são muito comuns durante essa etapa da vida. No Ensino Médio, a escola ajuda, quando atua de forma ativa na provocação de questionamentos, de pensamentos, de sentimentos e ações, o adolescente a chegar a essas questões e busca suas próprias respostas e atitudes. Como uma “obra em construção”, podemos dizer que a adolescência acontece principalmente na escola.

O contexto escolar é um espaço propício para se refletir sobre as questões que envolvem crianças e adolescentes, pais e filhos, professores e alunos, bem como as relações que se estabelecem na sociedade. É também nesse universo onde a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser incrementados ou prejudicados. Desta forma, cabe à instituição escolar refletir e discutir temas que afligem a humanidade em seu cotidiano, dentre os quais se destacam a baixa autoestima em adolescentes e as suas possíveis repercussões no seu desenvolvimento.

De acordo com Cuba (2013), as relações entre a escola e a adolescência é marcada, na atualidade, por uma tensão estrutural, onde grande parte do tempo é constatado que os adolescentes e a escola culpam-se mutuamente pelas divergências encontradas nessas

relações, processo que revela o abismo entre os objetivos propostos para processo educativo e a realidade vivida pelos estudantes. Neste sentido, a escola não procura reconhecer o jovem existente no aluno, nem tão pouco compreender a diversidade das relações concretizadas nesse espaço intersubjetivo, não levando em consideração sua etnia, diversidade de gênero ou orientação sexual, entre outras expressões, nas quais possibilitam ao adolescente construir a sua identidade. Desta forma, segundo a autora, a escola não se caracteriza como a única instituição socializadora capaz de contribuir para a construção de uma referência (conhecimento) ou modelo de conduta (cultura), promovendo, com isso, um processo de diluição de sentido. A escola encontra-se hoje com muitas responsabilidades, como a socialização, a educação para o mundo do trabalho e possibilitar o desenvolvimento da personalidade. Entretanto, nos dias atuais, não tem alcançado o cumprimento, de maneira efetiva, dos objetivos propostos.

Segundo Senos e Diniz (1998), a adolescência é um período da vida em que acima de tudo, o jovem tem a necessidade de ser reconhecido pelos 'outros', o que faz acentuar o desejo de pertencer a um grupo de referência. Em contrapartida, o autor demonstra que adolescentes impopulares entre os seus pares têm geralmente uma mais baixa autoestima por serem vítimas de preconceito ou estigmatização.

De acordo com Rodrigues et. al. (2014), o estigma ou estigmatização ocorre quando uma pessoa possui (ou acredita que possui) algum atributo ou característica que lhe transmite uma identidade social que é desvalorizada em um contexto social específico. Desta forma, observa-se que o estigma não reside na pessoa isoladamente, mas sim na pessoa em um determinado contexto social, seja por sua aparência física, seu comportamento ou pertencimento a um grupo.

Percebe-se que são muitas as situações vividas pelos adolescentes na escola. Situações vividas pelo seu corpo. Corpo que está em situação, em relação com o outro e com o mundo. Assim, compreendemos o corpo não como um conjunto de ossos, músculos e órgãos, pois ele é tudo o que vivemos. Segundo Merleau-Ponty (2011), não temos um corpo, somos um corpo na medida em vivemos e experimentamos inúmeras situações no mundo. Somos seres em relação próxima com o mundo, relação essa vivida pelo corpo e constituída por nossa corporeidade.

Para Merleau-Ponty (2011), o corpo não é um objeto e pela mesma razão, a consciência que se tem dele não é um pensamento, quer dizer, não se pode decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa.

Como seres humanos, somos seres corpóreos, como também estamos inseridos em um contexto social e cultural que nos influencia a todo instante. Todavia, torna-se necessário salientar que o corpo humano não pode ser visto apenas como uma coisa, que apenas sofre estímulos do ambiente e os reproduz, submetido somente as leis mecânicas da natureza. Segundo Merleau-Ponty (2011), o “corpo próprio” não é apenas um objeto, mas aquilo a partir do que um mundo de objetos é possível, ou seja, somos seres situados em mundo que atua sobre nós, mas que também atuamos sobre ele.

De acordo com Santos (2012), a noção de “corpo próprio” nada tem a ver com o corpo que a ciência estuda como objeto. O corpo próprio está associado a um corpo vivido, ou seja, aquele que se faz a partir da experiência do sentir, pensar e agir no mundo. Essa relação, não se dá apenas com um indivíduo, mas com tudo que ele se relaciona.

Segundo Silva (2014), a educação deve procurar colocar a pessoa (o ser humano) como o centro do ato de viver e de educar, não somente na escola, mas em suas múltiplas relações estabelecidas pelos indivíduos. A educação, ao contemplar o indivíduo como um ser único e em relação com o mundo, deve ser aquela que, além da informação, possibilita a formação, completude ao ser humano, ser que se encontra em constante transformação e desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender. É neste sentido que o processo educacional está diretamente relacionado com a cultura, sociedade e com o indivíduo.

Ao considerar a educação um fenômeno, devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles os fazem. Isso significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano, em relação essencial com as outras características deste último. Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais (REZENDE, 1990, p. 46).

Sabe-se que a aprendizagem humana não ocorre somente na esfera intelectual, separando o sujeito entre corpo e mente. Segundo Silva Filho (2006), aprendemos com a totalidade de nosso corpo, através de nossas sensações, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade.

Segundo Caminha (2012), a escola não pode somente priorizar os processos educativos de natureza intelectual, nem tão pouco excluir sua condição de espaço de convivência. Um processo educativo que busca a construção da corporeidade de seus alunos deve ser desenvolvido num local privilegiado para aprender a conviver. Entretanto, saber conviver transcende a noção da mera aprendizagem de regras de convivência. Assim, a corporeidade se constitui como um saber que nos auxilia na familiarização com o outro, respeitando a sua dignidade.

Pela corporeidade, o ser humano faz do outro um mediador de sua existência. Seja na condição de emissor ou receptor das formas expressivas, o corpo insere o ser humano de forma ativa e passiva no espaço social, de modo que não podemos ser meras máquinas que manifestam reações físico-químicas. Somo corpos que carecem do outro. Portanto, precisamos ser educados corporalmente do ponto de vista da convivência social (CAMINHA, 2012, p. 17).

Segundo Silva Filho (2006) a essência da educação é compreender o sentido global da existência humana inacabada para que, nessa existencialidade, o projeto humano se realize buscando o seu ser-possível. Logo, segundo o autor, não há educação, mas alienação, se nós, seres humanos, vivemos sem perceber o significado compreensivo de que as nossas vidas, realmente, têm relações inesgotáveis com o mundo.

Desta forma, o sentido do educar abrange um limite em uma realidade vivenciada pelo ser humano, seja essa realidade formal ou informal. Falar da educação a partir de uma abordagem que busca a construção da corporeidade implica em considerar uma série de aspectos, que abrangem o desenvolvimento da sociedade, da cultura e do indivíduo.

A corporeidade, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem. A discussão sobre o conhecimento abarca, hoje, todos os processos naturais e sociais, nos quais se geram. A partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Corpo e consciência não são causalidades distintas, mas unidade expressa pela sua dinâmica da experiência do corpo (SANTOS, 2016, p. 186).

É possível encontrar estudos que buscam perceber o ser humano a partir de suas relações com o mundo, no sentido de possibilitar e compreender os relatos das experiências vividas de sua corporeidade no contexto educacional, tomando como base a perspectiva

fenomenológica de Merleau-Ponty. Neste sentido, Hirama<sup>1</sup> (2002) buscou compreender como ocorrem as manifestações das emoções de crianças de nove turmas da terceira série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares em aulas de Educação Física. Segundo a autora, as manifestações das emoções são particulares a cada indivíduo e não há a possibilidade de analisá-las do ponto de vista factual, como causa e efeito, buscando medir sua intensidade ou explicando-as, e sim compreendê-las como experiência vivida por um grupo determinado, ou seja, como experiência situada em um contexto vivido. Essa situação o fez optar pela abordagem metodológica da fenomenologia. Os dados revelam, entre outras questões, que, entre as emoções analisadas, a alegria e a raiva foram as mais comumente manifestadas nas aulas acompanhadas, sendo que esta última (raiva) permeava com frequência as interações entre as crianças.

Em estudo realizado por Kretzer<sup>2</sup> (2011), no qual teve como objetivo compreender como se dá a construção do conhecimento da arte na prática pedagógica, teve como sujeitos investigados os alunos das classes do Ensino Fundamental do Ciclo I de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. A autora utilizou a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty como base teórica e metodológica de sua pesquisa, na qual percebeu que o entrelaçamento da matéria-visual-sensível com os exercícios de percepção e com a noção de corpo, constituiu-se como uma importante chave para uma educação que pense o ser em sua totalidade, isto é, a relação da sua expressão com a atuação dentro da cultura.

Pinto<sup>3</sup> (2013), se propôs a estudar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando com autismo, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental, de um Centro de Educação Infantil conveniado à rede pública municipal de ensino de Cariacica, no Espírito Santo, buscando identificar quais as concepções que os educadores possuíam acerca da temática do autismo e da educação inclusiva, bem como observar as relações estabelecidas entre educadores e educando e os aspectos da socialização do sujeito com os demais colegas da turma e professores. Para tanto, foi utilizada como metodologia o estudo de caso com a abordagem fenomenológica de Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty. Aponta-se no estudo a necessidade de uma prática pedagógica sistemática e contextualizada direcionada ao

---

<sup>1</sup> HIRAMA, Elaine Prodocimo. **As emoções na educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2002, 287 f.

<sup>2</sup> RODRIGUEZ, Cláudia Maria Kretzer. **Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como forma de reaprender a ver o mundo**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2011, 227 f.

<sup>3</sup> PINTO, S. S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.

educando com autismo, possibilitada pela observação e o registro rigoroso do cotidiano vivido no contexto escolar, a fim de conhecer as necessidades do sujeito.

Em pesquisa realizada por Caon<sup>4</sup> (2015), na qual buscou compreender as práticas teatrais na escola como experiências corporais frutos da intersubjetividade e intercorporeidade em que estamos imersos, como seres-no-mundo e num mundo cultural. Esse estudo foi realizado em duas escolas da cidade de Uberlândia, onde o foco foi na observação das experiências corporais de crianças, adolescentes e professores em interação em aulas de Teatro e em diferentes situações no contexto escolar. Por meio de uma perspectiva em que entrelaça a etnografia e a fenomenologia de Merleau-Ponty, percebeu-se que as descrições dos processos acompanhados nas escolas partem das experiências intercorpóreas, apontando para eixos estruturantes emergentes delas: corpo e espaço/ corpo e matéria-materialidade; jogo e performatividade.

Em estudo realizado por Leopoldino<sup>5</sup> (2017), buscou-se investigar a valorização da percepção de alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública federal da cidade de Aracaju a respeito o fenômeno *bullying* e suas implicações sobre o mundo vivido no que diz respeito a sua existência, suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio. Para tanto o autor utilizou como teoria de interpretação dos relatos a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty.

Neste sentido, a partir dos estudos elucidados anteriormente, podemos perceber a fenomenologia como uma abordagem que busca compreender o ser humano em sua unicidade, a partir de suas experiências vividas, entendendo-o como um ser-no-mundo. Logo, sua relação com o contexto escolar torna-se emergente, no tocante de buscar compreender as relações intersubjetivas e a construção da corporeidade no contexto escolar. Assim, a união entre a educação e fenomenologia torna-se relevante no sentido de compreender os significados das práticas pedagógicas delas decorrentes, promovendo a reflexão acerca da existencialidade humana e das intencionalidades nelas manifestadas.

Desta forma, utilizaremos a perspectiva fenomenológica em nossa pesquisa, cujo caráter é a interpretação reflexiva acerca dos sentidos e intencionalidades da experiência vivida dos sujeitos em seu próprio contexto cultural, ou seja, o sujeito em situação, - que no

---

<sup>4</sup> CAON, Paulina Maria. **Desvelando corpos na escola-experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015, 292 f.

<sup>5</sup> LEOPOLDINO, Elcio Rezek. **O fenômeno bullying no contexto escolar**: estudo acerca da experiência vivida de adolescentes em uma instituição de ensino de Aracaju. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.



caso específico tratam-se de alunos adolescentes do Ensino Médio - entendendo-os em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos, no intuito de elucidar seus aspectos existenciais.

A fenomenologia mostra-se apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideologicamente preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto (SANTOS, 2012, p. 124).

Especificamente no tocante a adolescência e o seu contato com a escola, veremos que essa relação terá uma influência/contribuição muito relevante na construção de sua corporeidade. A escola se constitui como um dos ambientes em que o adolescente irá viver inúmeras situações com o seu corpo: a manifestação da sexualidade, as relações entre amigos, colegas e a formação de grupos, a expressividade por meio da linguagem, da vestimenta, do agir diante de situações diversas, enfim, interações que terão um peso na construção da sua corporeidade.

Neste sentido, a escola precisa valorizar e proporcionar ao adolescente situações que valorizem as relações e experiências corporais, pois essas se configuram como conhecimento de vida para o adolescente, atuando na construção da sua corporeidade. De acordo com Caminha (2015), a escola é considerada como um espaço de convivências, onde o saber conviver atua diretamente na constituição do Ser adolescente, agem na construção da sua corporeidade.

De acordo com Cotterell *apud* Witter (2010), as relações com os outros jazem no coração da experiência do adolescente. A escola, sendo caracterizada como um ambiente em que esse ser passa boa parte do seu tempo, onde ele vive inúmeras experiências, dentre elas a convivência e formação de amizades diversas, revela-se importante na construção da sua corporeidade. Eles estão preocupados em fazer e manter amigos, investem grande parte do seu tempo e energia em participar de grupos sociais. Dão muita importância a pertencer, a ser incluído e fazer parte de um grupo. Sua afiliação ao grupo não apenas fornece segurança emocional, como também é fonte de *status* e reputação com propriedades motivacionais. Assim, o contexto do grupo de relações sociais assume uma importante centralidade no desenvolvimento da personalidade durante essa fase da vida.

Os amigos se apresentam como um fator importante no eixo das relações interpessoais na adolescência, onde a escola possui uma grande influência. O contexto escolar é uma arena

de formação de grupos de pares e de relações de amizade. É frequente o adolescente pertencer a grupos de colegas e amigos da mesma escola. São pessoas que participam diretamente na sua maneira de ser no mundo, ou seja, estimulando diversos tipos de comportamentos.

As relações sociais na adolescência podem ser percebidas como uma maneira de se criar proximidades entre indivíduos que se encontram envolvidos afetuosamente e socialmente. Muitas vezes, o frequentar a escola pode ser visto, inicialmente, pelo adolescente como uma obrigação maçante, porém, a sua convivência com seus pares no contexto escolar pode tornar-se uma rotina mais amena e divertida. A amizade significa ter apoio no enfrentamento de problemas do cotidiano escolar, exercendo um papel decisivo em sua corporeidade.

Nesta perspectiva, a escola torna-se “cenário” das vivências dos jovens, visto que, como enfatiza Oliveira (2008), estes trazem para a escola suas culturas e ali constroem ativamente sua subjetividade. Dessa forma, as redes de amizade podem ser vistas como importantes contribuintes para o processo de reprodução cultural em que normas e valores do meio social em que vivem os adolescentes podem ser aceitos ou contestados.

De acordo com Oliosi, Assunção e Sant’Ana (2009) amizade entre adolescentes surge como um “falar a mesma língua” e parece ser uma referência de descontração, lealdade, confidências de segredos e ajuda mútua. Entre eles a relação fica em um nível de igualdade e parece não haver a cobrança típica do adulto. Assim, as amizades acabam se tornando um encontro de iguais e formam-se os grupos de adolescentes que possibilitam se expressar de uma maneira mais espontânea. Desse modo, a amizade é um relacionamento livre das exigências postas pela família ao indivíduo. Isso não significa que o constituir amizades não tenham participação da cultura, do ponto de vista da abertura dos indivíduos a esse tipo de laço, de restrições ligadas ao grupo de pertença dos sujeitos.

Em estudo<sup>6</sup> realizado por Tomio (2010), no qual buscou analisar as significações produzidas e compartilhadas pelos adolescentes em relação à escola e se aproximar das zonas de sentidos dos mesmos, foi constatado que o adolescente, por um lado, vê a escola como fonte de conhecimento e sabedoria, de relacionamento e socialização. Existe um sentido ideológico quanto ao papel da escola relacionado ao seu futuro, de modo que a escola é significada como via de acesso e único meio para assegurar a conquista do sucesso pessoal, profissional e financeiro. Entretanto, o estudo revela que a escola ainda não consegue oferecer

---

<sup>6</sup> TOMIO, Noeli Assunta Oro et al. **O sentido da escola (pública) para o adolescente**. 2010.

o saber no qual o adolescente busca, transformando esse relacionamento em significações de raiva, frustração e desânimo.

Desta forma, podemos caracterizar a escola como um local onde o adolescente vive diversas experiências que participam ativamente da construção da sua corporeidade. Suas vivências no contexto educacional são fruto de relações humanas repletas de intencionalidades, possuidoras de sentidos e significados. Assim, a função da escola não pode estar restrita somente aos aspectos instrumentais da educação, ligados ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos seres humanos, pois as relações estabelecidas nesse ambiente são conhecimentos a serem valorizados e levados em consideração no estabelecimento dos princípios e objetivos educacionais.

Nessa relação homem-mundo, veremos que se dará repleta de sentido, intenções e movimento, pois o mundo não é só aquilo que pensamos, mas, sobretudo, aquilo que vivemos. Veremos que a noção de intencionalidade, sempre presente nas discussões fenomenológicas, está imbricado nos sentidos e significados que atribuímos às nossas ações no mundo. Neste sentido, Santos (2012) salienta que o movimento intencional deve ter um significado, caso contrário, o corpo passa à condição de objeto, sem originalidade, pois o significado de movimento não está na repetição de gestos ou ações padronizadas, mas sim na capacidade de transcender, na liberdade de tomar decisões e evitar a banalização do corpo. Logo, conclui-se que intencionalidade é uma atividade consciente.

Essa noção de intencionalidade, na qual o movimento é embasado a partir dos sentidos e significados de quem o pratica, nos remonta que cada ser é único, ou seja, cada um possui uma subjetividade. Segundo Caminha (2012), a constituição do sujeito é resultado da interação entre o corpo e o mundo, e esta apenas será possível a partir da intersubjetividade, pois a subjetividade é inerente ao próprio corpo. Ela não se manifesta num lugar, mas ela mesmo se constitui lugar, pois, pelo movimento, o corpo vai atribuindo sentidos e significados “aqui” e “ali”, e desta forma instaura o processo de subjetivação.

Esse processo de subjetivação está acompanhado pela percepção que os sujeitos atribuem ao mundo. O ato de perceber e de mover-se não são dois atos distintos. Segundo CAMINHA (2012), as percepções do meu corpo vão conferindo significações relativas às ações, onde tornar-se corpo-sujeito é uma atividade de autoafirmação.

Para Nóbrega (2009), a percepção é compreendida não como uma operação intelectual, mas fundamentalmente ligada ao movimento, à sinergia, num claro envolvimento com a fenomenologia existencial. É por princípio que toda percepção é movimento, não

havendo possibilidade de compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de movimentar-se.

Com base na noção de corpo próprio, desenvolvida na fenomenologia de Merleau-Ponty, na qual busca ampliar a noção de ser humano, compreendendo-o não apenas como objeto entre tantos objetos do mundo, mas também como sujeito, como um ser no mundo que interage e manifesta sua intencionalidade a partir das relações que estabelece com o mundo, este estudo possui como questão norteadora: quais sentidos são evidenciados nos discursos de adolescentes do ensino médio de diferentes escolas de Aracaju, com relação a autoestima a partir da sua vivência corporal no contexto escolar?

Nosso objetivo é descrever as influências do contexto escolar na autoestima de alunos do Ensino Médio de diferentes escolas de Aracaju, a partir das narrativas sobre a corporeidade. Assim, procuramos evidenciar as diferentes manifestações da corporeidade vivenciadas pelos adolescentes no contexto escolar; investigar as convivências de alunos adolescentes no ambiente escolar a partir de suas narrativas, como também, ressaltar as singularidades presentes nos discursos dos alunos do Ensino Médio das instituições escolares selecionadas de Aracaju em torno da manifestação da sua corporeidade;

No intuito de desenvolver tais ideias, esse estudo encontra-se estruturado em três seções. Na primeira, intitulada como “A Noção de Corpo Próprio na Fenomenologia de Merleau-Ponty”, procuramos elucidar os principais conceitos envolvidos na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, como percepção, intencionalidade, mundo, subjetividade e consciência, no intuito de mostrar as contribuições da fenomenologia como uma corrente de pensamento preocupada em compreender o ser humano em sua totalidade. Para tanto, ressaltamos a noção de corpo próprio presente em sua obra “Fenomenologia da Percepção”. Nota-se que sua contribuição gira em torno de compreender o corpo a partir da superação do dualismo mente e corpo, principalmente proposto no pensamento cartesiano. Assim, seu pensamento está ancorado na união do pensamento empirista ao intelectualismo, ou seja, o corpo não é somente uma estrutura biológica explicada pelas ciências naturais, pois o corpo também é intenção, movimento, subjetividade. O corpo não é somente objeto, mas também, sujeito de sua própria vida.

Em seguida, na seção intitulada como “O Lugar da Corporeidade no Contexto Escolar”, buscaremos refletir e apontar possíveis caminhos para se pensar a relação entre corpo e educação na contemporaneidade. Embasado na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, procuraremos abordar suas contribuições para se pensar uma educação que

possibilite compreender o ser humano a partir de suas relações intersubjetivas, respeitando-o como um ser único e em relação com o mundo. Desta forma, o processo educacional pode possibilitar ao educando a compreensão e conscientização de sua corporeidade.

E por último, na seção denominada de “A Autoestima na Adolescência”, procuramos abordar o adolescente em situação, no contexto educacional. Buscaremos compreender as implicações das experiências vividas no contexto educacional no processo de construção da autoestima do adolescente. Desta forma, ressaltamos a escola como uma importante instituição que pode influenciar e contribuir na manifestação da autoestima do adolescente.

Portanto, procuraremos contribuir com as discussões no tocante a educação, mais especificamente, através de uma educação que valorize, possibilite e contribua para exercício pleno da corporeidade dos educandos, que venha a superar a tradição mecanicista e intelectualista constantemente presente nos projetos educacionais. Desta forma, buscaremos refletir na seção posterior acerca das relações existentes entre o contexto educacional e manifestação da corporeidade dos indivíduos, ou seja, uma educação ideal que contemple o indivíduo de maneira integral.

## **2. A NOÇÃO DE CORPO PRÓPRIO NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY**

A percepção corporal, compreendida em sua unidade, isto é, transcendendo a sua estrutura orgânica, assume uma complexidade que permeia o sentir, o perceber, o pensar e o agir dos indivíduos, aflorando a sua intencionalidade em suas atitudes, caracterizando-o como um ser repleto de subjetividade. As experiências vivenciadas pelos indivíduos no mundo são dotadas de sentidos e significados particulares, de acordo com a singularidade subjetiva de cada um. Desta forma, para a perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida a dimensão existencial ao mundo vivido, ou seja, o indivíduo apenas criará sentidos e significados em sua vida a partir das experiências que desenvolve com as outras pessoas do mundo perceptivo.

A fenomenologia se mostra apropriada a educação, por estar preocupada em alcançar a própria existência humana em sua significação. São nas relações que o homem dá à sua existência vários significados, que se acumulam, se transferem e se diferenciam historicamente. A fenomenologia busca compreender as relações construídas e possibilitar um processo educativo que possibilite a construção de sentidos e significados pelos alunos. Isso se manifesta nas obras que fazem, na cultura que eles ajudam a construir, nos diversos estilos que expressam o seu modo de existir, no trabalho que eles executam, nos afetos que eles nutrem e partilham, etc.

A Fenomenologia, fundada por Husserl no início do século XX, na Alemanha, tem provocado uma forte influência no exercício do pensamento filosófico e científico contemporâneo. Sua contribuição funda-se na renovação dos métodos e na nova abordagem e direcionamento dados aos problemas relacionados às ciências humanas, como por exemplo na Psicologia, Psiquiatria, Ciências Sociais, Teologia e Biologia.

Iniciamos com a pergunta que Merleau-Ponty (2011) ainda considerada bastante pertinente, pois não é certo que esteja resolvida: o que é a fenomenologia? De acordo com sua etimologia, fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Todavia, assim como adverte Dartigues (2008), se tudo o que aparece é fenômeno, ela seria ilimitada, não causando nenhuma restrição ao exercício ao exercício fenomenológico, bastando apenas descrever aparências ou aparições. Desta forma, o autor salienta sua preocupação em fugir de uma “fenomenologia banal”, pois não basta descrever um objeto, qualquer que seja o ponto de vista de sua descrição e caracterizá-la de fenomenológica.

Segundo Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia se caracteriza como o estudo das essências, sendo que todos os problemas estão resumidos na definição de essências: essência da percepção, essência da consciência, etc. Para o autor, a fenomenologia constitui-se também como uma filosofia que busca compreender o homem e o mundo a partir das suas relações intencionais, ou seja, a partir da sua “facticidade”. Ainda segundo o autor, é também um método no qual busca a redução fenomenológica para a reflexão e compreensão das atitudes naturais, ou seja, desse relacionar-se humano com o mundo.

É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivos”. É a tentativa de descrição direta da nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou sociólogo dela possam fornecer (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 01-02).

A fenomenologia tem como direcionamento a descrição dos fenômenos, no qual buscará o retorno “às coisas mesmas”<sup>7</sup>. Não buscará explicações ou análises, mas sim como um exercício de compreensão do homem como um ser-no-mundo. Tudo o que sabemos do mundo, mesmo através da ciência, baseia-se a partir de uma visão pessoal ou por meio da minha experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. “Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 03).

De acordo com Capalbo (2008), a fenomenologia tem como princípio básico a preocupação de mostrar, e não de demonstrar, de explicitar as estruturas em que a experiência se verifica, de deixar transparecer na descrição da experiência as suas estruturas universais. Logo, a fenomenologia se configura como uma ciência rigorosa, na qual buscará por meio da descrição dos fenômenos a interpretação das experiências vividas pelos seres humanos. “A fenomenologia, enquanto hermenêutica, pretende interpretar essa existência, esse pensamento situado. A existência é pré-dada à reflexão. A tarefa da reflexão será a de tentar colocar de modo claro as estruturas dessa existência, assim como de captar a sua significação” (CAPALBO, 2008, p. 54).

---

<sup>7</sup> Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 04).

A fenomenologia se caracteriza como o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam para nós e por meio dessa experiência, buscando compreender os sentidos e significados das relações intersubjetivas dos seres humanos. Logo, com o objetivo de se compreender o que vem a ser a fenomenologia, Sokolowski (2012) distingue duas atitudes ou perspectivas que podemos adotar: a atitude natural e a atitude fenomenológica.

*A atitude natural* é o foco que temos quando estamos imersos em nossa postura original, orientada para o mundo, quando intencionamos coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. A atitude natural é, podemos dizer, a perspectiva padrão, aquela da qual partimos, aquela em que estamos originalmente. Não viemos para ela de nenhuma coisa mais básica. *A atitude fenomenológica*, por outro lado, é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro dela. É dentro da atitude fenomenológica que levamos a cabo as análises filosóficas. A atitude fenomenológica é também algumas vezes chamada de *atitude transcendental* (SOKOLOWSKI, 2004, p. 51).

Na atitude natural somos dirigidos ao mundo e a todas as coisas que fazem parte dele, como também para um contexto no qual todas essas coisas possam ser vividas, onde o ser humano pode manifestar a sua intencionalidade. Nós temos um mundo na mesma medida em que fazemos parte dele, pois sabemos que quando falecermos o mundo ainda continuará a existir, todavia, esse mesmo mundo se extinguirá quando não fizermos mais parte dele.

Desta forma, a atitude fenomenológica se propõe compreender essas relações intencionais entre o homem e mundo, como também a construção da sua corporeidade através das relações intersubjetivas nas quais o homem estabelece com as coisas do mundo. Buscará oferecer uma interpretação descritiva de qualquer uma e de todas as intencionalidades da atitude natural. Devemos fazer uso da redução fenomenológica, ou seja, tomar distância, refletir sobre, suspender todas as intencionalidades que estamos examinando. Não mudamos nossas intencionalidades, mas as guardamos como elas são, as contemplamos. Quando exercemos a atitude fenomenológica contemplamos os envolvimento/percepções que temos com o mundo e com as coisas nele, e compreendemos o mundo em sua interação com o mundo.

A tarefa efetiva da fenomenologia será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo. Trata-se, para empregar uma metáfora aproximativa, de distender o tecido da



consciência e do mundo para fazer aparecer os seus fios, que são de uma extraordinária complexidade e de uma arânea fineza. Tão finos que não apareciam na atitude natural, a qual se contentava em conceber a consciência como contida no mundo – caso do realismo ingênuo – a menos que concebesse o mundo como contido na consciência – caso do idealismo (DARTIGUES, 2004, p. 26).

É a partir dessa nossa noção de consciência, manifestada em uma atitude intencional dirigida a um mundo, que a fenomenologia estará intrinsicamente relacionada a compreensão da consciência, pois sendo a humanidade composta por sujeitos reais, suas manifestações serão dotadas de sentidos e significados, onde “ligar o mundo da vida ao mundo da consciência é arrancá-lo à opacidade de uma realidade em si estranha, submetê-lo à luz da razão e ao poder da liberdade” (DARTIGUES, 2008, p. 81).

Para Merleau-Ponty (2011), a liberdade não consiste em uma dádiva, mas sim em uma conquista realizada pelo indivíduo em sua interação com mundo. Não existe uma liberdade absoluta, pois a liberdade é exercida de fato na intenção humana de superar uma situação de fato. Nossa liberdade aflora quando nascemos no mundo, que nos apresenta inúmeras possibilidades de comunicação. “Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608). Desta forma, o homem se faz no mundo, por meio de suas relações sociais, culturais, históricas, geográficas, entre outras. Todavia, o mesmo mundo que lhe apresenta inúmeras possibilidades é o mesmo mundo que impõe limites no exercício de sua liberdade.

Nossa existência é encarnada, pois estamos imersos numa situação da qual dependemos, porém, também nos constitui. Logo, o ato de liberdade é também um ato de liberação. Temos um corpo que possui algumas determinações físicas que não escolhemos, aptidões, capacidades. Todavia, nossa vida não é o resultado dessas determinações, pois temos o poder de transcende-las, atribuindo sentidos e significados a todo contexto no qual fomos inseridos.

Segundo Barbarás (2011), essas situações não nos determinam, elas se revelam como uma motivação, no sentido que orientará a minha ação, o ponto de apoio dos meus projetos, mas também aquilo que devo superar, ao mesmo tempo fonte e obstáculo para a minha transcendência. A liberdade consiste em assumir uma situação de fato, atribuindo-lhe um sentido figurado para além do seu sentido, ou seja, uma atitude intencional e consciente mediante o mundo. Sendo assim, para o autor, torna-se impossível delimitar a parte da

situação e a parte da liberdade, pois será a situação que orientará o projeto, mas é o projeto que dará sentido a situação. “Não existe um ato de ‘pura liberdade’, que não deva nada as circunstâncias, mas da mesma maneira, não existe uma circunstância que seja completamente determinante e não possa ser transformada” (BARBARÁS, 2011, p. 57). Desta maneira, somos aquilo que vivemos no mundo.

Escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe. É certo em todo caso que nunca podemos reservar em nós mesmos um reduto no qual o ser não penetra, sem que no mesmo instante, pelo único fato de que é vivida, esta liberdade adquira figura de ser e torne motivo de apoio. Concretamente considerada, a liberdade é sempre um encontro do exterior e do interior – mesmo a liberdade pré-humana e pré-histórica pela qual começamos –, e se ela se degrada sem nunca tornar-se nula à medida que diminui a tolerância dos dados corporais e institucionais de nossa vida. [...] Nossos envolvimento sustentam nossa potência e não há liberdade sem alguma potência. Nossa liberdade, diz-se, ou é total ou nula. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 609).

Segundo Sokolowski (2012), essa compreensão de mundo não passa pela noção de uma grande “coisa”, nem é a soma das coisas que foram ou podem ser experienciadas. O mundo não pode ser entendido como uma esfera flutuando no espaço, nem como uma coleção de objetos moventes. O mundo deve ser percebido como um contexto, uma configuração, como um horizonte no qual todas as coisas existem, onde todas as coisas que podem ser intencionadas e dadas por nós. Desta forma, ele é o todo para todas as coisas, não a soma delas, pois é dado para nós como um tipo de identidade. O mundo não é um conceito astronômico; é um conceito diretamente relacionado com a nossa experiência imediata. O mundo é a configuração última para nós mesmo e para todas as coisas que experienciamos.

Se o mundo é o mais amplo todo e o contexto mais abrangente, o eu é o centro em volta do qual esse todo mais amplo, com todas as coisas nele, é organizado. Paradoxalmente, o eu é uma coisa no mundo, mas é uma coisa como nenhuma outra: é uma coisa no mundo que também cognitivamente *tem* o mundo, a coisa para a qual o mundo como um todo, como todas as coisas nele, manifesta a si mesmo. O eu é o dativo da manifestação. É a entidade para a qual o mundo e todas as coisas nele podem ser dados, aquele que recebe o mundo em conhecimento (SOKOLOWSKI, 2012, p. 53).

No entendimento de Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia irá se dedicar na compreensão do “ser-no-mundo”. A ideia de ser-no-mundo significa que, se fazemos parte do mundo, não pode ser como uma coisa qualquer, submetida às leis da física, ou seja, temos

uma relação ativa com o mundo, pois o mundo existe para nós, não como uma representação, mas sim como um mundo. Logo, ser-no-mundo significa ao mesmo tempo ser dentro do mundo e ser para o mundo. Não existimos separados de nossa experiência com o mundo, ao contrário, somos parte dele, somos uma parte peculiar do mundo, em virtude de sermos conscientes dele. “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14).

Segundo Matthews (2010), nossas experiências com o mundo não são construídas como sujeitos separados ou como razão pura. Mas como seres humanos reais que existem num tempo e lugar específicos e que, dessa posição no tempo e no espaço, interagem com o mundo circundante. “Minhas experiências são experiências do mundo e é o mundo que dá sentido às experiências que tenho. Por isso, não posso separar o próprio mundo enquanto significados para mim: ser humano, é ‘ser-no-mundo’” (MATTHEWS, 2010, p. 28).

Todavia, uma vez que o ser dos sujeitos é ser-no-mundo, isto é, uma vez que a experiência consiste em estar envolvido no mundo, uma descrição da experiência subjetiva não é uma descrição de algo puramente ‘interior’, mas de nosso envolvimento com o mundo que existe independentemente da experiência que temos dele. O mundo, diz Merleau-Ponty, não é algo em que meramente pensamos, mas o lugar no qual vivemos nossas vidas, o mundo em que atuamos, sobre o qual temos sentimentos e esperanças, além de ser o mundo que tentamos conhecer (MATTHEWS, 2010, p. 31).

A fenomenologia terá como principal preocupação a reflexão e interpretação das relações intencionais que o homem constrói com o mundo, ou seja, a compreensão do ser-no-mundo. Segundo Merleau-Ponty (2011), a noção de intencionalidade se mostra como a principal descoberta da fenomenologia, enquanto que ela somente será compreendida por meio da atitude fenomenológica, ou seja, por meio da redução. A redução fenomenológica, segundo o autor, mostra que a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela se estende às relações intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. No entanto, Merleau-Ponty nos chama a atenção que o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa, pois o mundo é inesgotável.

Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização. [...] A redução eidética, ao contrário, é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência. Eu visio e percebo o mundo. [...] Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 13).

Segundo Dartigues (2004), a reflexão fenomenológica estará diretamente relacionada à compreensão da noção de intencionalidade, ou seja, a sua manifestação nas relações sujeito-objeto ou consciência-mundo. A fenomenologia irá se ocupar em refletir e interpretar, a partir da atitude fenomenológica, a manifestação da intencionalidade nas relações entre o homem e o mundo, ou seja, em compreender o ser-no-mundo.

Na compreensão de Santos (2016), será a partir da manifestação da intencionalidade que a consciência poderá se afluída. Caracteriza-se pela abertura para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua característica externa. É através da intencionalidade da consciência que o homem interage com o mundo de forma autônoma. A tarefa principal da fenomenologia é revelar as experiências vividas e seus sentidos e significas. Um mundo que revela nossa história, ações, engajamento, decisões, nossos momentos construtivos. Logo, podemos concluir que o ponto central da fenomenologia de Merleau-Ponty é a intencionalidade, posta em processo a atitude dela decorrente.

Desta forma, será exatamente o humano em sua essência que a fenomenologia procurará compreender. O sentido de compreensão adotado é animado por uma intenção, que por mais afastados ou diferentes de mim que sejam esses sujeitos, considero, pelo fato de serem humanos, logo racionais, que o seu comportamento pode ser compreendido porque exprime uma intenção que me é acessível. “Compreender um comportamento é percebê-lo, por assim dizer, do interior, do ponto de vista da intenção que o anima, logo, naquilo que o torna propriamente humano e o distingue de um movimento físico” (DARTIGUES, 2008, p. 48). É neste sentido que a fenomenologia se apresenta como apropriada na compreensão das experiências vividas dos seres humanos.

Vê-se assim que será dupla a tarefa da fenomenologia: de um lado, se tratará de explicitar, à medida que as ciências se desenvolverem, o elemento vivido que constitui seu objeto, já que, se elas criam novos métodos de análise, não criam seu objeto enquanto fato psíquico ou fato social. Este deverá, pois, assim como o mostramos, não somente ser explicado, mas compreendido em

sua essência de fenômeno vivido. Mas de outro lado, se essa atividade compreensiva é ela própria obra do homem situado e encarnado e não de um espírito puro, ela deve por sua vez ser explicitada, já o sentido que dá aos fenômenos se apoia sobre uma experiência vivida original que funda as descrições fenomenológicas, as quais iluminam por seu lado as racionalizações científicas: cumpre que estas descrições sejam para nós a ocasião de definir uma compreensão e uma reflexão mais radicais que o pensamento objetivo (DARTIGUES, 2008, p. 59-60) .

A fenomenologia procurará estudar não os objetos que os especialistas das ciências naturais consideram, mas o sistema dos atos possíveis da consciência, das possíveis aparições, dos sentidos e significados construídos/atribuídos pelos sujeitos da percepção, ou seja, as intencionalidades manifestadas que se relacionam precisamente nesse diálogo com os objetos fenomenais por meio dos signos exercidos cotidianamente na linguagem. A intenção significativa, só terá sentido se referindo a uma experiência que virá ou ao menos poderia vir preenchendo o vazio da intenção.

A noção de intencionalidade desenvolvida a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty encontra-se relacionada na compreensão em torno das discussões sobre a consciência. Desta forma, sua preocupação está em descrever os sentidos aplicados ao conceito de atitude pelo ser-no-mundo, distanciando-se do viés explicativo das ações humanas proposto pelas ciências naturais.

Para Dartigues (2008), a noção de intencionalidade se apresenta como tema central para a fenomenologia, porém ela não pode se transformar num simples campo psicofísico sem compreender com isso a própria ideia de fenomenologia. “É, ao contrário, restaurar a intencionalidade em seu sentido óbvio, isto é, como visada da consciência e produção de um sentido, que a fenomenologia poderá perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido” (DARTIGUES, 2008, p. 47). Desta maneira, a consciência aflora a partir de uma ação intencional humana no mundo.

O mundo não entra na consciência, mas é a consciência que se define, ao contrário, como fuga incessante em direção ao mundo, presença ao mundo e ausência dessa falsa intimidade consigo: se, supondo o impossível, você entrasse ‘em’ uma consciência, você seria preso por um turbilhão e lançado fora... pois a consciência não tem dentro; ela não é nada senão o fora de si própria e é esta fuga absoluta, esta recusa de ser substância, que a constitui como uma consciência. [...] A ‘tomada de consciência’ pela a reflexão nada me ensina sobre a consciência, por que é no seu ato, na sua visada de objeto e aí somente, que a consciência é consciência de si. Como a consciência só é consciência de si ao se consciência de objeto e, portanto, nunca somente consciência de si (DARTIGUES, 2008, p. 87).

Seguindo a compreensão do autor, a busca de compreensão do vivido proposta pela fenomenologia deve ser baseada pelo viés da compreensão, que por sua vez é animada por uma intenção. Por mais afastados ou diferentes de mim que sejam os sujeitos, principalmente pelo fato de serem seres humanos, o seu comportamento pode ser compreendido por que exprime uma intenção que é acessível a fenomenologia devido a sua capacidade de se comunicar através de uma linguagem racional, expressiva e significativa.

É o humano em sua essência que a fenomenologia procura perceber. A noção de compreensão abre-se para o encontro e entrelaçamento de duas intencionalidades, a dos sujeitos que buscam o conhecimento e a dos sujeitos que deve se tornar objeto de conhecimento, essas intencionalidades não se encontram de maneira espontânea, mas através de uma manifestação intencional. Desta forma, a prática/compreensão fenomenológica estará imbricada na união da parte consciente da elaboração científica, como da parte consciente a se conhecer.

Segundo Sokolowski (2012), a intencionalidade é o termo mais apropriado para a compreensão da fenomenologia. A fenomenologia se caracteriza por enfatizar que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente “consciência de” ou “experiência de” algo ou de outrem. Toda nossa consciência está diretamente relacionada a objetos. Desta forma, cada manifestação intencional está relacionada a um objeto, de forma que nossa consciência não pode ser compreendida apenas como um processamento mental, separada do mundo, pelo contrário, está intimamente ligada a ele.

Toda nossa consciência está direcionada a objetos. Se nós vemos, vemos algum objeto visual, tal como uma árvore ou um lago; se nós imaginamos, nossa imaginação apresenta-nos um objeto imaginário, tal como um carro que visualizamos descendo a estrada; se nós estamos envolvidos em uma recordação, recordamos um objeto passado; se nós tomamos parte num julgamento, projetamos uma situação ou um fato. Cada ato de consciência, cada experiência é correlata com um objeto. Cada intenção tem seu objeto intencionado (SOKOLOWSKI, 2012, p. 17).

Na compreensão de Capalbo (2008), a consciência se define essencialmente como a intenção voltada para um objeto. Perceber não é receber sensações em nossa mente. É impossível separar fenômeno e coisa de si. Todo fenômeno é conhecido de maneira direta, sem intermediários, ele é objeto de uma intuição originalmente doadora. A intencionalidade é

o direcionamento da consciência para alguma coisa. Tudo aquilo para o que a consciência se dirige é objeto intencional. Logo, nossa experiência vivida é a manifestação de nossa consciência do mundo.

A consciência é ação intencional que sempre estará voltada para algo: para o mundo exterior, para as coisas, para os outros homens, para si mesma, para seu ego, para a ação que o homem executa, para os seus sentimentos, para a sua imaginação e lembrança, etc. Nossos atos cognitivos e práticos não são separados na existência do homem, pelo contrário, encontram-se intimamente interligados pela estrutura intencional da consciência.

De acordo com Santos (2012), a consciência era entendida apenas como um fenômeno mental pelo pensamento clássico, uma operação do espírito, todavia, em Merleau-Ponty, a consciência assume uma outra perspectiva, no sentido em que emerge como um ato reflexivo a partir do que é percebido pelo corpo. Desta forma, essa mudança de concepção da consciência como um fenômeno isolado para uma relação corpo-mundo poderá trazer importantes implicações para a Educação, assumindo que a intencionalidade se manifesta nas relações que o homem estabelece com o mundo.

Na compreensão de Matthews (2010), sendo a consciência como uma manifestação intencional do ser humano, não pode ser estudada separadamente de seus objetos, que estão fora de nós. Ou seja, afirmar que alguma coisa é um objeto intencional de nossa consciência não é o mesmo que dizer que ela *causa* a nossa consciência dela, tendo em vista que apenas coisas que realmente existem podem ser causas. Logo, a relação de nossa consciência com seus objetos intencionais não se constitui como uma relação causal.

A ideia da intencionalidade implica, como vimos, que a consciência não pode ser considerada separadamente de seus objetos intencionais – que, por exemplo, não podemos pensar *em* algo, algo que não é parte da nossa consciência. A coisa em que pensamos em um dado momento qualquer não precisa efetivamente existir, mas daí não se segue que possamos investigar nossos pensamentos sobre essa coisa isoladamente de quaisquer considerações sobre sua existência. Dizer que um objeto é intencional equivale a dizer que ele *poderia* existir, e isso independentemente de nossas mentes. Não podemos, portanto, considerar nossa consciência sem pensar na relação dessa consciência com um mundo independentemente dela, de modo que a completa suspensão ou “colocação entre parênteses” é impossível (MATTHEWS, 2010, p. 21).

Merleau-Ponty (2011) entende a intencionalidade não como um acidente ou fruto do acaso, mas como possuidora de sentidos e significados ligados diretamente as motivações estabelecidas com entre o homem e o mundo. Desta forma, nossas relações possuem uma

forte influência da cultura, onde nossas atitudes naturais se revelam como fenômenos sociais, nos quais expressam nossa necessidade de comunicação.

Segundo Dartigues (2008), a existência é, positivamente, essa espontaneidade que dá ao ser sua configuração de mundo, que o constitui como objeto de todas as intenções e de todas as significações. Assim, a consciência transcendental é uma espontaneidade impessoal. A espontaneidade criadora é a da consciência, que é para si mesma a própria fonte e que não pode, pois, haurir em nenhum outro lugar seu sentido de existência. Por isso essa espontaneidade é também liberdade pura, isto é, poder de uma determinação, que não é ele determinado por nada. A liberdade não é, com efeito, uma qualidade da consciência, ela é a própria existência, anterior a toda definição ou determinação. “A liberdade não deve ser concebida como um atributo que seria dado a consciência antes de toda ação, ao contrário, ela não existe senão pela própria ação, não pode ela própria existir senão como liberação” (DARTIGUES, 2008, p. 98). Neste sentido, a fenomenologia permite o aflorar da consciência, justamente por possibilitar a existência no mundo.

É que o sentido da fenomenologia é, de início, fazer aparecer a consciência transcendental como existência; com isso ela reconduz o fenômeno psíquico à sua fonte, vendo nele não um fato ou um objeto, mas uma maneira de existir, isto é, uma maneira de se escolher e de se compreender, logo, de escolher e de compreender o mundo, pois existir é sempre assumir seu ser, isto é, ser responsável por ele em lugar de recebe-lo de fora como é o caso de uma pedra (DARTIGUES, 2008, p. 90).

Logo, segundo Santos (2012), o movimento intencional deve ter um significado, o que lhe atribui sua identidade característica, no qual o torna sujeito de suas ações; caso contrário, o corpo passa à condição de objeto, de coisa, sem originalidade. Esse movimento de intencionar o mundo não está atrelado a reprodução de gestos padronizados social e historicamente, mas no sentido de transcender, de caracterizá-lo como ativo, capaz de tomar decisões e evitar a sua banalização, mas de perceber-se como sujeito da sua própria vida, a partir das suas experiências vividas no mundo cultural.

Desta forma, torna-se relevante que a construção da consciência aconteça por meio de práticas pedagógicas constituintes de sentidos e significados, nas quais possibilitem o aflorar da intencionalidade e da autonomia dos alunos. Logo, torna-se necessário que estejam presentes em todo processo educacional, pois será também através dela que os alunos irão



construir a sua corporeidade e a sua liberdade<sup>8</sup> como sujeitos de sua própria vida, atuando de forma ativa no contexto cultural e social nos quais fazem parte e se constituído como cidadãos autônomos.

A relação entre sujeito e objeto se revela na reação corporal. A situação vivida pelo sujeito é, portanto, significativa para ele, além de ser também a “estrutura de significação” que organiza e dá sentido ao vivido, ao mesmo tempo em que se traduz, de modo dinâmico, no plano da conduta, por uma atitude constituída de um complexo afetivo-motor que, na maioria das vezes, escapa à consciência clara. [...] Partindo-se desse pressuposto de que o homem é um ser influenciado, influenciador e mutável e, sendo assim, cultural, pode-se concluir que a educação é o meio para o corpo percebe-se como uma unidade capaz de vivenciar a totalidade existente nele mesmo. É a sensibilidade que leva o homem a se recuperar e a perceber, de forma profunda, a sua existência. O diálogo, a reflexão sobre ele mesmo no mundo, leva-o a aproximar-se de si mesmo, ou seja, à integralidade, a partir do pensamento e da ação consciente do sensível, de maneira integral, sentido, pensando e agindo de forma consciente (SANTOS, 2012, p. 110).

Seguindo essa linha de pensamento, Capalbo (2008) enfatiza que a consciência, entendida como ato, nos impede de pensá-la com conteúdo inato ou *a priori*. Nossa consciência em sua existência é finita e temporal, na qual está inserida em um contexto cultural, em uma dada sociedade e em um determinado momento histórico. Como fala Merleau-Ponty, trata-se de uma consciência engajada, pois “ela não está apenas inserida no mundo, pois seu “ser-no-mundo” é o poder de ter consciência dessa inserção e de tomar posição em face desta inserção – é isto que define a noção de engajamento” (CAPALBO, 2008, p. 126).

Assim, iremos notar que o homem é formado pelos padrões culturais e grande parte das pessoas não compreende como nossas ações são influenciadas por esses padrões impostos socialmente. Esse tipo de postura impossibilita a pessoa de se autoanalisar e observar seu comportamento diante do mundo. A consciência aflora quando o indivíduo entra num processo de auto percepção e reconhece as influências sofridas pelos padrões impostos, a ponto de construir oportunidades de transcender.

Desta forma, Santos (2012) entende que a formação do sentido compreende a construção da pessoa, como a sua possibilidade de transcender, de romper com esse padrão

---

<sup>8</sup> Merleau-Ponty entende a liberdade como uma ação, e não como uma aquisição. É uma realização, um ato que envolve uma relação com a realidade, com uma comunicação efetiva entre sujeito e mundo. Logo, para o autor, liberdade é movimento intencional caracterizado como expressão, repleto de sentidos e significados, que consiste em assumir uma situação de fato e transcender.

massificado, padronizado, mecânico, de ações reproduzidas e destituídas de significação. É assim que surge a necessidade de voltar a si mesmo e reorganizar uma maneira própria de existir no mundo, a partir das orientações encontradas na consciência de cada um.

Em outras palavras a intencionalidade é a consciência, uma abertura para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua característica externa. Pode-se afirmar, que a atitude na fenomenologia de Merleau-Ponty, assume uma característica de uma intencionalidade operante. Assim a intencionalidade enquanto consciência ativa faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento: é a consciência de um querer intenso, objetivo e seguro. [...] A tarefa da fenomenologia é revelar este mundo vivido antes de ser significado, mundo em que estamos e vivemos em coexistência com os demais. Um mundo que é o solo de nossos encontros com o outro onde que se descortina nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões, nossos momentos construtivos. Sendo assim, pode-se concluir que o ponto central da fenomenologia de Merleau-Ponty é a intencionalidade, posta em processo e atitude dela decorrente (SANTOS, 2012, p. 114).

A intencionalidade se caracteriza como uma atitude assumida e envolvida no mundo, onde o conhecimento desse mundo é expresso como uma construção que proporciona as bases da consciência. Desta forma, buscar a compreensão de um comportamento é percebê-lo em sua interação com o mundo, isto é, em sua existência, características que o tornam humano e o constitui como sujeito, diferenciando do entendimento do movimento atrelado somente as estruturas mecânicas que o comportam.

Caminha (2012), ao analisar o papel da motricidade na constituição da subjetividade, sob a luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, afirma que os movimentos intencionais e conscientes que se estabelecem no mundo contribuem para o corpo se tornar fonte e senhor de seus movimentos. Não existe uma percepção seguida por um movimento, pois a percepção e movimento se entrelaçam em um sistema dialético em que se transforma a todo instante. Logo, o ato de perceber e de mover-se não se constituem como dois atos distintos. Não existe percepção sem movimento. É dessa forma que o movimento é fator preponderante na construção da subjetividade humana.

Como seres humanos, somos seres corpóreos, que sofremos ações das leis mecânicas da natureza. Logo, assim como qualquer outro ser humano, ao ser empurrado, sofremos um deslocamento no espaço. No entanto, não podemos entender o corpo humano apenas como uma coisa qualquer, pois ele também é nosso corpo próprio. Entendendo o corpo para além na noção de objeto, mas como corpo próprio, no qual experimento a mim mesmo, o outro e

mundo, sendo aquele no qual afirmo ser o meu próprio corpo, sua interação com o mundo se dará através dos movimentos intencionais que estabelecerá com o mundo.

Segundo Caminha (2012), nem todos os movimentos do corpo humano são regidos por leis físicas. Nosso corpo é capaz de realizações que não dependem exclusivamente de uma causa externa, pois são originadas das intenções, dos desejos e das vontades do corpo próprio. Os movimentos regidos pelas leis físicas são previstos pelas leis mecânicas, como o fato de sofrer um empurrão por exemplo. Todavia, as ações voluntárias ou intencionais são imprevisíveis pelas leis da natureza, pois são produzidos por um sujeito.

Por meio dos movimentos voluntários, o ser humano cria um modo de vida indeterminado. Um horizonte inesperado nasce de seus movimentos, criando um campo de imprevisibilidade no seu agir. O corpo humano não é apenas localizado no espaço, mas habita o espaço, construindo uma espacialidade própria. Ele não se desloca, exclusivamente, no espaço à mercê das leis mecânicas. Ele busca situar-se intencionalmente na espacialidade em que habita. O corpo humano não vive apenas uma temporalidade marcada pelo contínuo presente. Ele experimenta uma temporalidade vivida, que cria horizontes indeterminados ou abertos, possibilitando movimentos possíveis ou virtuais (CAMINHA, 2012, p. 40).

Na compreensão do autor citado, o corpo vivido não se caracteriza como uma máquina de processamento de dados, mas sim pela expressividade. Ao invés de entendermos o corpo humano como mero reprodutor de movimentos padronizados e previsíveis, é possível ampliar esse entendimento e compreendê-lo como expressão de um estilo de vida, marcadamente livre. O corpo humano não apenas executa movimentos estimulados por uma causa externa, a partir de um sistema de causalidade. Ele é criador de movimentos que não se restringem às leis da mecânica. Logo, o movimento se caracteriza por possibilitar ao ser humano a liberdade, transcendendo a concepção de corpo-máquina.

O ser humano cria e executa movimentos que são originados por meio de sua vontade. A mão humana não apenas realiza o reflexo de tirar a mão imediatamente ao tocar uma chapa quente, mas inventa formas de comunicação como o seu semelhante, como por exemplo ao levantar o polegar como uma forma de indicar que está tudo bem. “O corpo humano possui uma existência ambígua. Portanto, ele é, ao mesmo tempo, objeto, submetido às leis mecânicas da natureza, e sujeito, construindo gestos expressivos que realizam movimentos intencionais, portanto livres” (CAMINHA, 2012, p. 40).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser humano é compreendido também como sujeito, onde a consciência não se caracteriza apenas como uma massa que proporciona pensamentos

dissociada do corpo. Todavia, ela é atividade intencional encarnada em nossa existência corpórea. Será por meio dos processos subjetivos que o corpo próprio possibilitará o surgimento da consciência. Logo, a subjetividade está implícita em nosso próprio corpo, possibilitando a construção de um corpo sujeito. “Assim, enquanto o corpo vivo se tornava um exterior sem interior, a subjetividade tornava-se um interior sem exterior, um espectador imparcial” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 88). Assim, nossa corporeidade é inerente as relações que estabelecemos com o mundo.

Para que outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica. O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 09).

No entendimento de Caminha (2012), a subjetividade é constituída por meio como o meu corpo se relaciona com o mundo, ou seja, por meio dos movimentos que nos fazem interagir com esse mundo. A motricidade de nosso corpo revela uma intencionalidade que nos orienta em direção ao mundo. Logo, será através dos movimentos que teremos a possibilidade de interagir com o mundo, revelando e construindo a subjetividade. O corpo não se constitui como um meio de condutas subjetivas, mas como sujeito no qual constrói um eu-corporal. Assim, a construção da subjetividade está intimamente relacionada aos movimentos intencionais que estabelecemos como o mundo.

Os movimentos nos quais realizo não são o resultado de um pensamento destituído de uma existência. Eles são realizados por meu corpo não são animados por uma consciência, mas pelo meu corpo próprio. A consciência é regida pelo meu próprio corpo. Os movimentos são intencionalizados conscientemente realizados pelo corpo em direção ao mundo. Logo, a construção da subjetividade é realizada pela manifestações intencionais realizadas pelo nosso corpo próprio de forma consciência, não se caracterizando a partir da noção de corpo-objeto, por meio de uma consciência desencarnada, ao contrário, revela-se numa experiência vivida do seu ser-no-mundo.

É bem verdade que Merleau-Ponty trata a subjetividade se constituindo nos movimentos do corpo por meio da busca de um sentido original, que poderíamos definir como sendo de natureza pré-semântica. A gênese do corpo-sujeito exige um projetar-se em direção ao mundo por meio dos

movimentos que encontram resistência no próprio mundo. As ações vividas num campo em que se encontram diferentes perspectivas perceptivas permitem formar uma consciência de uma interioridade. Um indivíduo se constitui como corpo-sujeito por meio do reconhecimento de um poder fazer que se revela pela tensão entre a realização e a não realização. O poder fazer se descobre pela contraposição de poder não fazer. Esse processo de identificação, construído pelos movimentos do corpo, adquire a expressão de proposições em primeira pessoa (CAMINHA, 2012, p. 44).

Matthews (2010) entende a percepção como um contato direto com o mundo, contato que toma forma em envolvimento ativo com as coisas a nossa volta. As coisas têm para nós o significado que têm devido ao nosso interesse nelas, o que molda o caráter de nosso envolvimento com elas. Logo, perceber se afasta do entendimento de receber representações passivas de objetos, como também de criar um mundo por meio de ideias pré-concebidas. Perceber é estar no mundo, não como puros objetos, mas como sujeitos da percepção que age sobre o mundo assim como sofre ações dele; perceber é compreender que somos sujeitos corporificados.

Desta forma, existe uma outra maneira de encarar o ser humano, não apenas através do viés que o entende como organismos biológicos, como sistemas físico-químicos, que se manifestam apenas em respostas a estímulos externos. É possível vê-lo também como seres humanos dirigidos internamente, possuem intencionalidade e, com isso, agem sobre o mundo ao seu redor. É desta forma que se revela ambiguidade humana, pois somos tanto sujeitos como objetos, ou seja, somos corporificados, mas também sujeitos com corpo.

Nossa subjetividade se constitui porque na união dessa estrutura biológica com a compreensão que somos também sujeitos incorporados. O ser humano é um sujeito incorporado no sentido que sua subjetividade não é algo meramente anexado a seus corpos, mas algo inconcebível sem um corpo com forma específica. Assim, compreender a construção da subjetividade humana requer falar de um comportamento que direciona o ser humano para certos objetos que possuem significados para esse ser. Pelo movimento o corpo vai construindo sentidos e significados aos objetos que se relaciona no mundo e, desta forma, instaurando um processo de subjetivação.

Segundo Barbaras (2011) a subjetividade, na compreensão de Merleau-Ponty, é compreendida como situação concreta, ou seja, em todas as dimensões da existência. De um lado, sabemos que estamos engajados num mundo no qual fazemos parte e somos submetidos à ação dos eventos externos, porém, por outro lado, é incontestável que não existimos como uma coisa qualquer, tendo vista que nossa existência se atrela a nossa experiência no mundo e

que, na verdade, não haveria nenhum mundo se não houvesse um sujeito pelo qual o mundo não se manifeste.

Segundo Caminha (2012) a subjetividade não se manifesta num lugar, mas ela própria se constitui lugar. O corpo não está apenas localizado geograficamente no espaço, mas situado no mundo em que se coloca em cena. Essa capacidade de se colocar em cena se caracteriza pela descoberta marcada pela tensão entre intencionar os objetos e a própria resistência desse mundo. O mundo oferece resistência e é, também, na vivência dessa resistência que é possível a construção da subjetividade. A subjetividade se constitui como fruto dessa resistência das relações com o mundo.

A subjetividade se constitui como um processo de “incorporação”. Esse processo abarca tanto o corpo como uma estrutura experiencial vivida quanto o corpo como contexto ou meio de mecanismos cognitivos. [...] Logo, a constituição do sujeito é fruto de um processo que se instaura no caminho do *entre-deux*. Merleau-Ponty compreende o corpo sujeito por meio de uma relação entre organismo e meio ambiente. Não há, para ele um sujeito introduzido no ambiente. O que há é um corpo que, por meio da motricidade, instaura um processo de especialização que, ao mesmo tempo, dá sentido ao ambiente e é moldado por ele (CAMINHA, 2012, p. 46).

No entendimento de Capalbo (2008), o estudo da subjetividade, relacionado as questões da intencionalidade da consciência, não deve ser confundido com o entendimento com nenhuma forma de individualidade ou subjetivismo de experiências meramente psicológicas singulares e exclusivamente pessoais. Não se trata de examinar o sujeito empiricamente, mas compreendê-lo de forma transcendental, ou seja, buscar compreender e expressar, aprofundar e alargar a experiência do eu e do outro eu. Desta forma, a reflexão fenomenológica traz à tona que a realidade do ser humano não é concebida como um eu isolado do mundo, pelo contrário, encontra-se intimamente ligada a ele, relacionada com a existência dos outros eus no mundo de objetos, de coisas e da natureza física e social, estabelecendo uma relação intersubjetiva.

A experiência de um outro é si é baseada na experiência de um outro corpo com o nosso próprio. Não reconhecemos apenas a mente do outro; primeiro nós temos o corpo dado, mas o corpo é dado como um lugar no qual a consciência do outro exerce poder. Assim como podemos mover e experienciar o nosso próprio corpo, assim também o outro, a quem reconhecemos como sendo igual a nós, move e experiencia o seu. Esse corpo, além do mais, não apenas provê um lugar para outra consciência e uma situação para outro ponto de vista – também expressa a mente do outro. A língua falada, os gestos intencionais e a linguagem corporal imponderável

são todos mais do que movimentos corporais; sinalizam atos intencionais, e também expressam um conteúdo de pensamento. Expressam para nós como o mundo e as coisas nele parecem ser para alguém que está naquele corpo. Se a outra pessoa emitir certos sons ou fizer certas caretas, podemos dizer que “lá vem problemas” ou “não nos abandone agora” (SOKOLOWSKI, 2012, p. 165).

Dupond (2010), baseado nas reflexões de Merleau-Ponty, entende a intersubjetividade como uma estrutura da vida intencional, que se relaciona com a consciência do indivíduo e revelada em situação. Para o autor, a chave da intersubjetividade está ancorada na temporalidade e na noção de espacialidade, sendo o ser humano, desta forma, um ser situado, que sofre influências do meio em que vive, mas também é protagonista de transformações nas quais são proporcionadas por suas ações no mundo.

Segundo Caminha (2013), a subjetividade, baseada na abordagem fenomenológica existencial de Merleau-Ponty, não preexiste nem sobrevive ao corpo, pois será no corpo e pelo corpo que ela se estabelece. O sujeito encarnado se torna efetivamente sujeito por meio da experiência do sentir. O corpo que é sujeito de suas experiências perceptivas realiza atos intencionais, ou seja, a manifestação corporal que se dirige ao mundo para vivenciar a experiência do sentir, guiados pelos sentidos e significados atribuídos e construídos no mundo. Logo, a compreensão do sentir constitui-se como um ato intencional do corpo, mas também do mundo.

Para Merleau-Ponty (2011), a compreensão do sentir assume um local de destaque em sua obra, onde busca saber como corpo que percebe se constitui sujeito por meio da experiência do sentir. O sentir se configura como uma experiência vivida de um sujeito encarnado no mundo, ou seja, é muito mais que uma reação motora a estímulos do ambiente. A experiência do sentir que usa o corpo apenas como um instrumento para realizar alguma coisa se restringe a noção de corpo como objeto. Na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty o corpo assume uma posição de sujeito da percepção, ou seja, que se constitui por meio da própria experiência do sentir, pois é o corpo que se faz sujeito.

Merleau-Ponty compreende que o corpo é sujeito da experiência perceptiva porque ele parte do princípio de que ele realiza atos intencionais. O filósofo admite que o próprio corpo seja capaz de vivenciar experiências intencionais. A intencionalidade não é apenas um atributo de um EU transcendental, mas do corpo que se dirige para o mundo para vivenciar a experiência de sentir. Nesse sentido, uma cor não se reduz a uma qualidade inidentificável do mundo, mas uma existência intencional que não repousa em si mesma. Ela é sempre visada e significada por um sujeito que a

percebe. Esse sujeito é originalmente familiar a cor percebida. Há uma comunhão entre o corpo e a cor que define um modo de ser. É por essa razão que sentir é uma atividade intencional do corpo, mas também do mundo (CAMINHA, 2013, p. 116).

Para Caminha (2013), Merleau-Ponty busca alcançar uma compreensão do sujeito do sentir pelo caminho da experiência de sentir vivida pelo corpo. Assim, o sujeito da percepção não está restrito a uma subjetividade absoluta, mas como um EU finito que se comunica com o mundo, que não é totalmente exposto diante dele. O mundo é considerado como uma totalidade aberta cuja síntese não pode ser acabada. O corpo sensível se dirige ao mundo enquanto uma unidade aberta as mais diversas possibilidades. A experiência se configura como uma única maneira para se compreender o mundo sentido e o sujeito que sente, pois o sentir não é uma experiência universal objetiva. É pela experiência de sentir que Merleau-Ponty se propõe a considerar o objeto e a subjetividade em estado nascente.

Desta forma, o sujeito da percepção não é um sujeito vazio. Ele é um corpo sujeito que se constrói por meio da sua abertura ao mundo como um campo perceptivo. Nos fazemos sujeitos do sentir por meio da nossa adesão global ao mundo. Desta forma, tudo o que somos é resultado dessa interação direta que estabelecemos com mundo. Nossa subjetividade é construída por meio dessas relações sensíveis com os objetos do mundo, onde minha abertura a esse mundo que me é apresentado é fundamental na construção do meu ser. É por esse motivo que somos seres encarnados em mundo, seres perceptivos; em outras palavras, somos um ser-no-mundo.

O corpo constrói um saber habitual e virtual do mundo. Ele guarda consigo as experiências já vividas e projeta-se para viver novas experiências. O corpo como sujeito da experiência de sentir não está desdobrado diante de si como uma pura consciência. Ele tem sempre um engajamento no mundo. Uma espessura histórica toma conta de sua existência que lhe faz finito e temporal. Vale ressaltar que há uma historicidade que compõe uma biografia singular de cada sujeito, mas há também uma historicidade opaca, anônima e silenciosa. É nesse contexto que Merleau-Ponty se refere a um *cogito* tácito. Logo, nosso corpo não apenas percebe o tempo, mas faz o tempo, tendo em vista que ele se temporaliza em seus comportamentos expressivos (CAMINHA, 2013, p. 120).

Segundo Nóbrega (2010), na fenomenologia de Merleau-Ponty, o corpo, o gesto, o conhecimento sensível, e os processos perceptivos são essenciais para o seu plano de reflexão. A noção de subjetividade encarnada nos leva a um leque de possibilidades para pensar sobre o ser-no-mundo, ou seja, suas relações como a vida social, afetos e o conhecimento. Nossa



subjetividade é polifônica, plural, caracterizando os agenciamentos coletivos. Assim, os gestos, a postura, os movimentos de uma forma geral, são considerados como potencializadores de enunciação de subjetividades.

É por meio dessa perspectiva, desse sujeito originário, que se constitui corpo, que nasce um sujeito transcendental. O sujeito que percebe o mundo será sempre um sujeito relacional. “Nossa experiência efetiva nos dá acesso ao mundo em que estamos lançados e não a mundo constituído. É por essa razão que Merleau-Ponty admite a pluralidade de sentidos” (CAMINHA, 2013, p. 118). As relações intersubjetivas são imprescindíveis na construção da identidade do ser-no-mundo. As experiências vividas do corpo próprio, essa troca, a comunicação de intencionalidades entre o sujeito e o mundo é considerada como fator crucial no aflorar da subjetividade humana.

[...] a Fenomenologia de Merleau-Ponty atribuiu lugar central às experiências vividas na compreensão do mundo e do ser. Dentro dessa visão, o ser não se define por explicações causais advindas da Biologia, da Psicologia ou da Sociologia, mas sim pelas experiências vividas. Merleau-Ponty considera ainda o corpo como um eixo na relação homem-mundo. Porém, refere-se ao corpo vivo, cheio de sentido, intenção e movimento, para então, percebe-se no mundo como um agente motriz. Para ele, a realidade do mundo é garantida pela intersubjetividade. O mundo não é só aquilo que pensamos, mas sobretudo o que vivemos. A consciência é constituída a partir da vivência no mundo. Ela não é encontrada no mundo, mas no nosso desdobramento nele, ou seja, a partir do nosso aprendizado (SANTOS, 2012, p. 102).

Essa compreensão das relações intersubjetivas dos seres humanos nos leva a uma maior conscientização das exigências de integração da subjetividade na coletividade, ou seja, como ela se constrói na esfera social e cultural dos indivíduos. Assim, a existência humana é revelada nos sentidos e significados que os seres humanos entrelaçam no mundo a partir de suas experiências vividas, sendo a fenomenologia apropriada para a interpretação da essência do vivido, como uma ciência descritiva, rigorosa, concreta, que busca elucidar o que realmente é significativo ou essencial do próprio fenômeno, a partir de uma descrição compreensiva e interpretativa.

O mundo é construído a partir das relações intersubjetivas entre os seres humanos, ou seja, sua constituição é possibilitada não pelas representações que os indivíduos atribuem a ele, mas através dos significados e da interação de consciências que se inter cruzam num diálogo constante com o mundo. É por meio dessas relações intersubjetivas que Merleau-Ponty entende os indivíduos como seres-no-mundo, que a partir dessa comunicação de

experiências vividas que o mundo é constituído e, da mesma maneira, participa da construção da subjetividade humana.

[...] O mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios das quais o mundo acede à objetividade como sendo o *mesmo mundo* do qual todas as consciências participam. A constituição do mundo não é mais, conseqüentemente, um fenômeno subjetivo, mas um fenômeno intersubjetivo, o que conduzirá Husserl a ampliar a subjetividade transcendental àquilo denomina uma *intersubjetividade transcendental*. O mundo não minha representação, ele é nosso mundo ou, enquanto mediatiza os intercâmbios entre os sujeitos, um *intermundo*, como designará Merleau-Ponty (DARTIGUES, 2008. p. 58).

Nossa subjetividade é possibilitada porque somos seres incorporados a um mundo significativo, isto é, sua subjetividade não se caracteriza como algo meramente anexado a nossos corpos, mas sim construída através de nossas experiências vividas com outras pessoas e com mundo. É neste sentido que para Merleau-Ponty (2011) a subjetividade humana implica ações intencionais no mundo e com o mundo. É nesse direcionar-se que o homem constitui o seu EU, através desse movimento intencional e consciente, permeado de sentidos e significados que o homem se revela como um ser-no-mundo.

Na compreensão de Matthews (2010), é no contanto com mundo por meio de meu corpo que construímos significados com os objetos do mundo, pois experimentamos os objetos ao nosso redor não de maneira distanciada, mas atribuindo-lhes significados prático, emocional, sensual e imaginativo. Ser-no-mundo significa estar nele como objeto como sujeito, de tal modo que os aspectos objetivos e subjetivos de nosso ser se condicionam mutuamente. Isso significa que nossa subjetividade não é a de um “eu interior” que meramente contempla o mundo. Ao contrário, somos humanos pela capacidade que temos não pelo nosso “interior” somente, mas “em toda extensão”, como se refere Merleau-Ponty, “composto de relações com o mundo”.

Dizer que o nosso ser é “no-mundo”, porém, implica que o mundo existe independentemente de pensarmos nele. O mundo tem que estar aí para pensarmos nele; e nossa própria experiência dele é como que “inesgotável”, para usar o termo de Merleau-Ponty: há sempre algo mais a ser experimentado no mundo, além do que já experimentamos. “O mundo”, diz Merleau-Ponty, “é uma unidade aberta e indefinida onde tenho meu lugar”. Sou apenas *parte do mundo*, não seu criador, e é impossível haver um sujeito sem um mundo do qual esse sujeito seja consciente. Minha experiência do mundo é sempre de uma certa perspectiva sobre ele e é limitada ao que

posso perceber a partir dessa perspectiva. [...] Meu lugar no mundo é, com efeito, um dentre muitos lugares possíveis, mas é ao mesmo tempo mais do que apenas um dentre tantos (MATTHEWS, 2010, p. 119).

Ser-no-mundo para Merleau-Ponty é participar dialogicamente com os objetos. Em nossas experiências vividas nos envolvemos com o mundo de diversas maneiras, práticas, emocionais e teóricas. Todavia, só podemos fazer isso porque o mundo já está aí para nos envolvermos com ele, da mesma forma que só poderemos ter um diálogo se há outra pessoa com a qual conversar. Ao envolver nesse diálogo realizamos nossa capacidade de transcender a nós mesmos, abrimos nossos pensamentos para uma realidade mais ampla que independe de nós. Desta forma, nos constituímos como seres humanos na manifestação da nossa capacidade de dialogar com o mundo e, conseqüentemente, estabelecer relações intersubjetivas, aflorando nossa corporeidade.

A fenomenologia se apresenta como uma filosofia e um método relevante para a compreensão do ser-no-mundo. Ao expressar sua subjetividade (aquilo que possui significado para minha consciência), a compreensão das atividades necessariamente envolve compreender esse significado, pois minhas ações se revelam como uma linguagem que tem que ser revelada mediante interpretação. O ato de interpretar busca captar o significado da ação realizada pelos indivíduos. Essa manifestação da corporeidade dos seres humanos pode ser compreendida como movimentos corpóreos reveladores de significados e expressões que revelam suas intencionalidades.

Desta forma, entendendo a fenomenologia como uma filosofia que busca a elucidação do ser humano a partir de suas relações com o mundo, ela se coloca como uma corrente filosófica apropriada ao estudo desenvolvido, pois possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre o adolescente e o contexto escolar, possibilitando ao aluno a expressão de suas experiências vividas. A tarefa do pesquisador que recorre a fenomenologia é perceber as vivências intencionais da consciência para compreender e interpretar como se produz o sentido do fenômeno a chegar à sua essência, ou seja, a possibilidade de se investigar um fenômeno – partindo das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa – por meio das descrições desses sujeitos a respeito da sua experiência, buscando discursos mais significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados em sua essência.

Ao buscar refletir e interpretar as influências do contexto escolar na autoestima e na manifestação da corporeidade de alunos adolescentes do Ensino Médio, busco justamente a compreensão de suas experiências vividas numa situação na qual relacionam com um mundo

(contexto escolar) já dado, que já está aí, onde são lançados, revelando necessariamente a essência dessa relação, pois para Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia tem como missão o trato com o ser no mundo, a partir de sua facticidade, oferecendo contribuições importantes para o estudo, principalmente pelo fato de levar em consideração as experiências e o seus relatos de uma determinada situação.

O adolescente vivencia na escola inúmeras situações que possibilitam a manifestação da sua corporeidade. As mais variadas vivências corporais, as relações intersubjetivas, o exercício da sua autoestima, enfim, são características presentes em todo o contexto escolar. A escola se constitui como um relevante referencial para os alunos, pois permite uma relação mais ampla com a coletividade, socializa e necessita conduzir esse processo de forma que o que seja possível a construção do conhecimento pelo aluno. Em muitos casos, a escola é caracterizada como um ambiente propício para que os alunos possam expressar suas opiniões, tomar decisões, exercer sua autonomia, assim como ser respeitado e ouvido. É nesse caminho que a fenomenologia se abre para todo esse universo das múltiplas experiências corporais que são realizadas na escola, onde as narrativas e percepções das experiências vividas do ser humano são fundamentais para a compreensão da sua corporeidade.

Ao buscar compreender a construção da corporeidade no ser humano, torna-se inevitável elucidar a noção de corpo próprio desenvolvida por Merleau-Ponty. Para tanto, é necessário primeiro entender como o autor formula as críticas tecidas em sua obra aos princípios filosóficos do dualismo cartesiano. Verifica-se que o dualismo se constituiu como uma força predominante e modeladora da cultura, da ética e dos sistemas de valor, atribuindo assim conotações distintas à alma e ao corpo nas sociedades ocidentais.

Segundo Santos (2012), a concepção dualista ocupa ainda a base de um sistema cultural resultante da ideia de um corpo objeto no mundo ocidental. A cisão entre corpo e alma proposta pelo sistema cartesiano provocou uma dicotomia conceitual que, inegavelmente, trouxe importantes conquistas, porém proporcionou ao ser humano uma percepção dividida da sua própria imagem. Para Descartes, o homem apresenta-se constituído por duas substâncias: a *Res cogitans* e a *Res extensa*, que se diferem em sua essência. Segundo essa linha de pensamento, existe uma ordem das coisas e uma ordem dos pensamentos, onde Deus uniu paralelamente estas duas realidades contraditórias. Todavia, o homem, fruto dessa aliança, manifesta a sua consciência mediante uma ordem ligada ao pensamento, que por sua vez se afasta da ordem corporal. “Dentro desse parâmetro, é incompreensível a união, no homem, de uma consciência e de um corpo. Essas duas

substâncias que representam o ser aparecem como distintas. Assim sendo, o homem aparece quase como um piloto guiando uma máquina” (SANTOS, 2012, p. 92). Logo, institui-se a ideia de uma essência puramente espiritual e outra puramente mecânica.

Não há nada que a natureza me ensine mais explicitamente, nem mais sensivelmente, senão que tenho um corpo que fica indisposto quando sinto dor, que tem necessidade de comer ou beber quando temos sentimentos de dor, fome, ou sede, etc. que não estou apenas alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, porém, mais do que isso, a ele estou ligado mui estreitamente e de tal maneira modo confundido e amalgamado, que me componho como um único todo com ele. Pois, se não fosse assim, quando meu corpo está ferido, eu não sentiria por isso dor, eu que sou apenas uma coisa que pensa, mas perceberia essa chaga apenas pelo entendimento, como um piloto que percebe pela vista se algo se rompe em sua nave; e quando meu corpo tivesse necessidade de beber ou comer, eu saberia simplesmente isto mesmo, sem ser avisado por sentimentos confusos de fome e sede. Pois, de fato, todos esses sentimentos de fome, sede, dor, etc. não passam de certas maneiras confusas de pensar oriundas da união e como que da mistura do espírito (mentis) com o corpo (cum corpore) (DESCARTES, 1988, p. 68).

Santos (2012) constata que a grande dificuldade da Teoria Cartesiana, no tocante as relações corpo-alma, liga-se na explicação da causalidade física, onde qualquer ação física corresponde a um impulso mecânico. A alma é atribuída somente o princípio do pensamento consciente, diferenciada do chamado “princípio vital”, pois de acordo com a teoria cartesiana, não existe alma vegetativa, nem sensitiva, os fenômenos vitais estão estreitamente interligados à mecânica do corpo.

A tradição cartesiana habituou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção de comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existir-se como coisa ou existir-se como consciência (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 268).

Percebe-se que as ideias propostas pelo cartesianismo permitiram a construção de uma ciência pautada na objetividade da natureza, atrelando ao homem a noção de “mecanismo”, fazendo com que dificultasse a união entre espírito e corpo. O organismo humano passa a ser visto como uma máquina complexa, um objeto exterior, na qual se apresenta aos cientistas e filósofos como uma coisa a ser desvendada e dominada. Logo, as teorias nas quais relacionam

o homem a máquina passam a ser incorporadas por Descartes, influenciando durante séculos a produção do conhecimento e as teorias científicas.

É claro que a alma e o corpo são sujeitos a uma união de fato, porém, Descartes sustenta uma independência entre ambos. O caráter incompreensível dessa relação constitui-se, para os discípulos de Descartes, um problema difícil de resolver. Se o espírito e o corpo são duas “substâncias”, cujas características são contraditórias, é possível concluir que a sua integração, ora permanece um mistério, ora deve ser negada. E, caso seja negada, essa hipótese obriga-nos a considerar entre os estados internos e os movimentos do corpo a existência, pelo menos, de certo “paralelismo” (SANTOS, 2012, p. 94).

O entendimento a existência humana a partir da noção de um movimento mecânico justifica-se pelo fato de que temos um corpo que é uma coisa corpórea na qual é submetida às leis da mecânica como qualquer outro corpo: se for empurrado, vai para frente, se for puxado recua, se for levantado e largado, cai no chão. Todavia, nosso corpo não pode ser visto e vivido como uma coisa qualquer: é o nosso corpo, um corpo próprio. Logo, nem todos os seus movimentos parecem ser regidos por leis meramente físicas. Existem movimentos não dependentes de uma causa externa, onde são advindos do próprio corpo, como os movimentos voluntários, que são imprevisíveis a partir das leis da física.

O fato de Merleau-Ponty apontar o corpo como possuindo uma natureza subjetiva já é suficiente para fazer uma crítica radical ao pensamento cartesiano, que atribui apenas ao *cogito* a natureza de ser subjetivo. Todavia, manter ainda a terminologia de cogito para definir o corpo como cogito tácito pode indicar um certo cartesianismo. Para recusar o uso do termo cogito, é preciso definir, pelos caminhos estesiológicos, o corpo como presença radical no mundo sem que ele ocupe o lugar de um cogito. Estranhamente, o corpo é presença a si pela ausência de si. Tal estranheza é fruto de sua condição existencial de ser abertura para o mundo e fechamento para si. Por causa desse paradoxo, Merleau-Ponty propõe substituir o conceito de corpo pelo conceito de carne (CAMINHA, 2013, p. 121).

Segundo Merleau-Ponty (2011), a função do corpo vivo só pode ser compreendida realizando-a eu mesmo e na medida que em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo a partir dos movimentos intencionais que estabeleço com ele. Quando me movimento em direção ao mundo a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as partes e o comportamento extravasa seu setor central. Desta forma, esse movimento não pode ser entendido a partir de um reflexo recebido por meio de um estímulo externo. O reflexo não resulta de estímulos objetivos, ele se volta para eles, envolve-se no sentido que eles não

receberam como agentes físicos. Ele o faz de forma situada, está com eles numa relação de conhecimento. Desta forma, o movimento intencional é uma abertura humana dotada de sentido em uma determinada situação, onde a percepção é uma manifestação da intenção de nosso ser total, é constituição do ser-no-mundo.

De acordo com Caminha (2013), o corpo constrói um saber habitual e virtual do mundo. Ele é capaz de guardar as experiências já vividas, sendo possível também de projetar-se ao mundo e viver novas experiências. Assim, podemos concluir que o corpo, como sujeito da experiência de sentir, não pode ser reduzido a uma pura consciência dessituada, pois ele estará sempre engajado no mundo. Uma espessura histórica toma conta de existência que lhe faz finito e temporal. “É nesse contexto que Merleau-Ponty se refere a um *cogito* tácito. Logo, nosso corpo não apenas percebe o tempo, mas faz o tempo, tendo em vista que se temporaliza em seus comportamentos expressivos” (CAMINHA, 2013, p. 120). Vale ressaltar que há uma historicidade que compõe a corporeidade de cada sujeito, sua biografia singular, mas existe também uma historicidade opaca, anônima e silenciosa.

A existência pessoal é intermitente, e, quando essa maré reflui, a decisão só pode dar à minha vida uma significação forçada. A fusão entre a alma e corpo no ato, a sublimação da existência biológica em existência pessoal, do mundo natural em mundo cultural, é tornada ao mesmo tempo possível e precária pela estrutura temporal de nossa experiência. Cada presente, através de seu horizonte de passado imediato e de futuro próximo, apreende pouco a pouco a totalidade do tempo futuro; ele supera assim a dispersão dos instantes, está em posição de dar seu sentido definitivo ao nosso próprio passado, e de reintegrar à existência pessoal até mesmo esse passado de todos os passados que as estereotipias orgânicas nos fazem adivinhar na origem de nosso ser voluntário. [...] Assim, para nos resumir, a ambiguidade do ser no mundo se traduz pela ambiguidade do corpo, e esta se compreende por aquela do tempo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 125-126).

Desta forma, a união entre a alma e o corpo não é concretizada através de um decreto arbitrário entre dois termos exteriores: um objeto, outro sujeito. Irá se realizar a cada instante no movimento da sua existência. O corpo próprio é constituído em sua ambiguidade, objeto e sujeito de suas experiências no mundo, constitui-se como um ser que é determinado pelo meio social e cultural ao qual pertence, porém também determina transformações por meio de suas ações, não pode ser entendido somente por meio da fisiologia ou da morfologia, sem escapar da sua compreensão como um ser cultural e social. Ou seja, é um corpo que sofre influências objetivas, mas que também é sujeito das experiências que estabelece com o mundo, isto é, é um ser-no-mundo.

O que nos permite ligar o “fisiológico” e o “psíquico” um ao outro é o fato de que, reintegrados à existência, eles não se distinguem mais como a ordem do em si e a ordem do para si, e de que são ambos orientados para um polo intencional ou para o mundo. [...] O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais. Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais pedem-se se entrelaçar porque não há um só movimento em um corpo vivo que seja um acaso absoluto em relação às intenções psíquicas, nem um só ato psíquico que não tenha encontrado pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas. Não se trata nunca do encontro incompreensível entre duas causalidades, nem de uma colisão entre a ordem das causas e a ordem dos fins. Mas por uma reviravolta insensível, um processo orgânico desemboca em um comportamento humano, um ato instintivo muda e torna-se sentimento, ou inversamente um ato humano adormece e distraidamente como reflexo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 129-130).

Ao analisarmos o homem enquanto um organismo fisiológico, estamos pautando o seu entendimento a partir da sua estrutura física e do seu funcionamento. Logo, o seu movimento não passa de um deslocamento no espaço, entendido pelos pressupostos da biomecânica, de caráter objetivo e desconsiderando a sua intencionalidade. Todavia, quando compreendemos o homem como sujeito das relações que estabelece com o mundo, o ser humano passa a ser visto por meio de todas as suas instâncias: física, social, psicológica e espiritual; um corpo sujeito, construtor, de sua própria corporeidade. Assim, o corpo como sujeito é a expressão da sua existência no mundo, pois possui sensibilidade, interage, aprende, possui uma linguagem, ou seja, é singular em seu existir e no seu relacionar com o mundo.

Santos (2012) afirma ser necessário fazer uma distinção entre Corpo Objeto ou Objetivo e Corpo Sujeito ou Fenomenal. Segundo o autor, o corpo objetivo é visto apenas como um organismo biológico, no qual seu entendimento não ultrapassa as fronteiras da anatomia e da fisiologia, obediente as leis das ciências naturais. O corpo objeto passa a ser entendido como uma soma de partes incomunicáveis, onde a noção de causalidade passa a ser a principal fonte de sua compreensão, onde o indivíduo apenas responde de maneira mecânica aos estímulos do ambiente.

O advento do “corpo máquina” tornou-se uma realidade diária, justificando, na prática, a opção de um dualismo. A busca do corpo perfeito constitui-se uma forma de alienação que alimenta um modelo de ação cotidiana, tornando o corpo cada vez mais um simples objeto, reduzido em si mesmo. Ainda que o corpo humano seja considerado máquina, é, sem dúvidas, uma máquina vital, que se move, regula e ajusta-se de forma autônoma, governada pela força e pela inteligência. É de grande importância destacar



que o indivíduo, dentro do processo educacional, não só recebe informações como também possui a capacidade de reflexão de interpretar o meio em que vive, possibilitando assim, o desabrochar da consciência, percebendo-se como um ser único capaz de conduzir sua própria vida com autonomia (SANTOS, 2012, p. 98).

Nóbrega (2009), procura refletir sobre o tema abordado ressaltando o pensamento de Descartes e Merleau-Ponty, mais especificamente a concepção de corpo apresentada por ambos. A base de sustentação do pensamento cartesiano proposto por Descartes ancora-se ao sentido antropológico e epistemológico que adquiriu a dicotomia corpo-mente, influenciando consideravelmente o pensamento ocidental moderno em diferentes instâncias (filosofia, ciência, educação). Todavia, Merleau-Ponty elabora uma crítica ao dualismo proposto e busca, através de suas reflexões, uma integração do corpo numa perspectiva de totalidade do ser humano. Nessa linha de pensamento o corpo assume um sentido ontológico, isto é, de identidade do ser como presença no mundo.

A concepção de corpo objeto proposto pelo pensamento cartesiano ancora-se na explicação do funcionamento do corpo. Nessa linha, o corpo está sujeito às leis do universo, fazendo com que sua fisiologia siga os mesmos princípios da Mecânica, por meio de um constante movimento de partículas do corpo. Baseado na medicina tradicional, o corpo funciona de maneira automática, onde suas funções seguem a disposição dos seus órgãos, não havendo qualquer espécie de ligação à alma. Desta forma, em Descartes, a alma liga-se somente as questões relacionadas ao pensamento lógico matemático e não somente ao funcionamento do corpo.

Além da distinção entre as duas substâncias, Descartes põe-nas em conflito, atribuindo ao corpo a irracionalidade e tudo mais que repugna a razão. Para ele, conhece-se a força ou a fraqueza das almas pela sua relação com as paixões e ao corpo, porém não existe alma tão fraca que não possa, sendo bem conduzida, adquirir poder absoluto sobre suas paixões. No pensamento cartesiano, encontramos, em relação à problemática da corporeidade, aspectos da separação e da união entre corpo e alma. Seguindo o princípio metodológico da distinção, Descartes separa corpo e alma, o que pode ser expresso na sua ciência médica (NÓBREGA, 2009, p. 45).

Segundo Nóbrega (2010), o pensamento cartesiano influenciou consideravelmente as abordagens científicas sobre o corpo, limitando-se a considerar apenas dois modos de existência: como coisa ou objeto e como consciência. Esse discurso sobre o corpo como objeto instituiu padrões de movimento marcados pela distinção dos processos corporais e

mentais, eficiência e utilidade, que ainda hoje influenciam diretamente as mais diversas manifestações corporais. Todavia, Descartes não pode ser considerado como o vilão do corpo ou como instaurador exclusivo da teoria racionalista, mas sua teoria sobre o conhecimento do corpo coloca em dúvida sua existência, como também impossibilita a construção de um conhecimento seguro a partir da materialidade sensível.

Segundo Santos (2016), a ideia de corpo difundida na modernidade, relacionada a um funcionamento material, tornou-se um objeto de consumo frequente, coisificado por inúmeras publicações das mais variadas espécies: revista de saúde e literatura comum para o uso das massas. Essa perspectiva assume a noção de corpo reduzido a organismo, explicado pelas teorias científicas da anatomia, fisiologia, mecânica, etc., reduzindo todas as suas potencialidades a noção de objeto.

Torna-se necessário ampliar essa noção de corpo para além do utilitarismo, no qual trata as pessoas como recursos humanos. Quando tratamos os seres humanos como objetos que apenas sofrem influências do meio em que vive, compactuamos com a ideia em que vivemos em mundo indiferente e sem sentido. Essa concepção demarca justamente o modo de vida moderno em que termos como objeto, domínio, técnica, produção e consumo são amplamente vivenciados pelos seres humanos.

De acordo com Santos (2016), torna-se impossível negar que as ações humanas têm demonstrado sempre uma espécie de cansaço, desgaste e exaustão, em que a recuperação se apresenta cada vez mais distante, resultando sempre em um enorme vazio. Essa enorme facilidade em que as pessoas têm de acessar os bens de consumo não indica ao homem a experiência de uma verdadeira proximidade com as coisas, mas a de relação de puro consumismo.

Merleau-Ponty (2011) ao trabalhar o conceito de corpo como sujeito da sua existência, através das discussões a respeito das questões relacionadas a motricidade, considera o corpo para além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. Esses conceitos são formulados por meio de uma crítica sistemática e rigorosa sobre a forma que o empirismo e o intelectualismo entenderam o corpo em suas construções filosóficas e científicas, apropriando-se do princípio que a consciência se revela como um processo encarnado, onde sua expressão encontra-se na percepção.

[...] as contribuições de Merleau-Ponty sobre o estudo da percepção e do movimento e as considerações sobre a interdependência entre organismo e ambiente, compreendida na circularidade, para definir a lógica circular dos

fenômenos cognitivos. A cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre eu e o mundo, nas capacidades do entendimento. Esse conhecimento é inseparável do corpo, da linguagem e da história social. A mente não é uma entidade dessituada, desencarnada ou um programa de computador, também a mente não está em alguma parte do corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas enganam-se ao colocar a mente como uma entidade interior, pois a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (NÓBREGA, 2009, p. 106-107).

Todavia, o corpo fenomenal é compreendido como vivido, em nossas expressões e realizações de nossas intenções, desejos e projetos. Assim, o corpo próprio manifestasse como um espaço expressivo que nos possibilita comunicar com o mundo e com o outro. Seguindo essa linha de pensamento, o corpo próprio possuirá intencionalidade, será um ser-no-mundo como seres de presença, ou seja, um corpo vivido e não somente um amontoado de órgãos, músculos e ossos. “É pelo corpo que transitamos no mundo e, ao fazermos isso, o corpo se trona um veículo de ser no mundo. Quando movemos o nosso corpo, é o corpo fenomenal que colocamos em ação, ou seja, o corpo como expressão” (SANTOS, 2012, p. 105).

Merleau-Ponty (2011) procura descrever o lugar da espacialidade do corpo próprio situando-o nas relações estabelecidas no mundo e com as pessoas desse mundo. Para o filósofo, o contorno do corpo se revela como uma fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem. Isso ocorre porque suas partes estão em relação direta com as outras partes de uma maneira original, totalmente envolvidas. “Meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um dos meus membros por um *esquema corporal* em que eles estão todos envolvidos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 143-144). Assim, nosso corpo é também subjetividade, intencionalidade e consciência, que é possibilitada por nossas ações no mundo.

Se o espaço corporal e o espaço exterior formam um sistema prático, o primeiro sendo o fundo sobre o qual pode destacar-se ou o vazio diante do qual o objeto pode *aparecer* como meta de nossa ação, é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, e a análise do movimento próprio deve levar-nos a compreendê-la melhor. Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 149).

Todo movimento é intencional e situado. Toda e qualquer ação humana é dotada de sentido e permeada por significados, onde revelam sua corporeidade. Nosso corpo constrói uma imensa rede de relações no mundo, nas quais manifestam a sua subjetividade. Neste sentido, “não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levanta em direção aos objetos a pegar e que os percebia” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 154).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento. É no movimentar que o homem se dirige ao mundo e revela sua corporeidade. Neste sentido, o filósofo, distingue o movimento concreto, onde o mundo é dado, do movimento abstrato, onde, ao contrário, o mundo é construído. O movimento abstrato está comprometido enquanto ele pressupõe a consciência do alvo, enquanto é mantido por ela e é movimento para si, ou seja, ele não é reação de nenhum objeto existente, ele desenha no espaço uma intencionalidade que direciona o corpo próprio ao mundo. Portanto, ele é habitado por uma potência de objetivação, por uma “função simbólica”, uma “função representativa”, uma potência de “projeção”, “que consiste em dar-lhes um sentido, em animá-los interiormente, em ordená-los em sistema, em centrar uma pluralidade de experiências em um mesmo núcleo inteligível, em fazer aparecer nelas uma unidade identificável sob diferentes perspectivas” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 172). É a partir das nossas ações no mundo e pela reflexão de nossos movimentos intencionais que desenvolvemos a consciência.

A partir do movimento em que há consciência, e para que haja consciência, é preciso que exista um algo do qual ela seja consciência, um objeto intencional, e ela só pode dirigir-se a este objeto enquanto se “irrealiza” e se lança nele, enquanto está inteira nesta referência a ... algo, enquanto é um puto ato de significação. Se um ser é consciência, é preciso que ele seja apenas um tecido de intenções. Se ele deixa de se definir pelo ato de significar, ele volta a cair na condição de coisa, a coisa sendo justamente aquilo que não conhece, aquilo que repousa em uma ignorância absoluta de si e do mundo, aquilo que por conseguinte não é um “si” verdadeiro, quer dizer, um “para si”, e só tem a individuação espaço-temporal, a existência em si. Portanto, a consciência não comportará o mais e o menos. Se o doente não existe mais como consciência, é preciso que ele exista como coisa. Ou o movimento é movimento para si, e agora o “estímulo” não é sua causa mas seu objeto intencional, ou então ele se fragmenta e se dispersa na existência em si, torna-se um processo objeto no corpo, cujas fases se sucedem não se conhecem (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 172-173).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o nosso corpo não é apenas um objeto, nem tão pouco o seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo. Somos capazes de manifestar um movimento intencional, distinto do movimento restrito ao espaço físico, que é aquele das coisas e do nosso corpo passivo. O movimento não é apenas um mero instrumento para a consciência constituinte. “Se há uma consciência constituinte, o movimento corporal só é movimento enquanto ela o pensa como tal; a potência construtiva só encontra nele aquilo que ali ela colocou, e, em relação a ela, o corpo não é nem mesmo um instrumento: ele é um objeto entre os outros (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 518).

Segundo Caminha (2010), o corpo próprio do sujeito que percebe é a experiência de uma presença que nos dá garantia de obter dele uma estrutura indivisa de visões concordantes. “Nosso ser corporal está na origem de todas as vivências perceptivas, pois elas se efetivam como visíveis na medida em que estou engajado e participo de maneira efetiva de todas ações no mundo perceptivo” (CAMINHA, 2010, p. 239). É assim que a identidade da coisa, através da experiência perceptiva, figura-se apenas como um outro aspecto da identidade do corpo próprio no decorrer de sua ação no mundo, pois é por meio do nosso corpo próprio que marcamos presença no mundo, onde todas as coisas percebidas estão submetidas à maneira segundo a qual nós existimos como seres sensíveis. Nossa percepção ancora-se em nossa corporeidade.

Para Merleau-Ponty, o corpo não está posicionado no espaço, mas toma lugar nas paisagens do mundo percebido. O espaço é, para o corpo próprio, um espaço vivido, que dizer, um espaço tributário do poder de apreensão de nosso corpo sobre o mundo. Entretanto, tomar lugar é sempre em relação a algo. Desse ponto de vista, o poder de se situar do corpo já é mobilizado pela percepção do mundo, que se dispõe, em torno de nós, de uma maneira pré-dada. O pôr-se a ver de nosso corpo é, de imediato, ser nas coisas. Assim, o corpo percebe, mas desdobra também, de antemão, o ‘campo’ em que uma percepção pode se produzir. Ele não se coloca no espaço espectador estranho para com o mundo para, somente em seguida, perceber algo. Com efeito, os dados perceptivos são sempre frequentados pelo corpo, que desenvolve em torno dele um campo perceptivo. Uma coisa é assim visível porque o corpo já está enraizado em um campo visual que ele mesmo constitui através de sua permanente com o mundo (CAMINHA, 2011, p. 239).

Barbarás (2011) esclarece que o homem é um “ser-no-mundo”. Expressão criada por Heidegger e apropriada por Merleau-Ponty para expressar que se fazemos parte do mundo, não pode ser uma coisa qualquer, submetida às leis da natureza, ou seja, temos uma relação próxima e ativa com o mundo. O mundo existe para nós não como uma representação sem

significados, mas sim como mundo perceptivo, onde essa experiência do mundo confunde-se como a noção ação em seu seio. Neste sentido, ser-no-mundo significa ao mesmo ser dentro do mundo e ser para o mundo. Essa relação define que nossa situação originária é caracterizada pela encarnação, isto é, o corpo é que possibilita essa relação singular com o mundo; ele é “o veículo do ser ser-no-mundo”. Nosso corpo assume uma noção de ser ambíguo, que escapa às dualidades tradicionais da filosofia. “Ele é uma coisa, um “corpo”, mas uma coisa à qual não posso dar a volta: não posso destacar-me do meu corpo como dos outros corpos do mundo e, se eu pudesse fazê-lo, significaria que tenho um outro corpo, diferente daquele (BARBARÁS, 2011, p. 54).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o corpo não é algo puramente material, que não possui movimento próprio, para ele, somos o corpo, um ser-no-mundo, uma unidade existencial, na qual não se abre para a dicotomia entre o psiquismo e biológico. Não somos apenas um corpo biológico. Somos um corpo que se revela em sua complexidade, que se manifesta, que se expressa, identifica-se, comunica-se e cria; um corpo que possui a capacidade de tomar decisões autônomas e conscientes diante de situações que a vida lhe apresenta; um corpo possuidor de significados, de cultura e ideologia.

O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional do que chamar uma mesa de mesa. Os sentimentos e as condutas passionais são inventados, assim como as palavras. Mesmo aquele sentimento que, como a paternidade, parecem inscritos no corpo humano são, na realidade, instituições. [...] No homem, tudo é natural e tudo é fabricado, como se quisesse, no sentido em que não há uma só palavra, uma só conduta que não deva algo ao ser simplesmente biológico – e que ao mesmo tempo não se furte à simplicidade da vida animal, não desvie as condutas vitais de sua direção, por uma espécie de regulação e por um gênio do equívoco que poderiam servir para definir o homem. [...] Os comportamentos criam significações que são transcendentais em relação ao dispositivo anatômico, e, todavia, imanentes ao comportamento enquanto tal, já que este se ensina e se compreende. Não se pode fazer economia desta potência irracional que cria significações e que as comunica (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 257).

Na compreensão de Santos (2012), é no corpo que se manifestam significações encarnadas em mundo dado, o que o conduz, segundo a linha de pensamento desenvolvida por Merleau-Ponty, à ideia de que liberdade é pôr-se em situação. Desta forma, será a através do corpo e, das relações intencionais estabelecidas com mundo, que poderemos relacionar a consciência e o objeto de nossa percepção. Assim, a nossa corporeidade não consiste em uma

experiência do corpo simplesmente, mas como uma experiência do corpo no mundo, onde passamos a atribuir uma significação ao nosso movimento existencial. “Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 142).

Desta forma, o movimento intencional do corpo sujeito está diretamente relacionado a manifestação da sua consciência, pois toda vez que agimos intencionalmente ou executamos uma ação, manifestasse a nossa consciência. “[...] consciência é a expansão para o mundo, abrindo-se para uma ligação com aquilo que se está perceptível. Mas a consciência não efetua apenas o movimento de expandir-se para o mundo. Ela também intenciona e estrutura as próprias vivências” (SANTOS, 2012, p. 107). É partir dessas relações que a manifestação da consciência do indivíduo interligasse singularmente com suas ações no mundo. Assim, a reflexão é entendida como uma ação do corpo próprio, como uma manifestação de sua intencionalidade, na qual revela a sua corporeidade.

Ser um sujeito incorporado é, portanto, ser ativo, com necessidades que motivam ações e em relação às quais elementos do ambiente ao redor adquirem significado. É ser no mundo que constitui assim, em parte, o mundo próprio: ninguém cria as coisas do mundo, no sentido de trazê-las a existência, mas são as necessidades e pensamentos que se tem sobre o mundo, enraizados na natureza do sujeito enquanto organismo biológico, que dão uma unidade de sentido a esses objetos, fazendo deles um mundo singular. Ao mesmo tempo, a corporeidade, o fato de ser incorporado significa que viver no mundo vem antes do pensamento *consciente* sobre o mundo: a experiência básica é “pré-reflexiva”, a reflexão diz respeito ao que é pré-reflexivamente dado (MATTHEWS, 2010, p. 76).

Sendo assim, Santos (2012) conclui que ao agir de maneira intencional, o ser humano manifesta a essência da sua consciência em seu existir. Logo, a consciência é a expansão para o mundo, uma abertura para uma ligação com o que é perceptível. Todavia, a consciência não consiste em apenas efetuar o movimento de expandir-se para o mundo. Ela também intenciona e estrutura as próprias vivências. Assim, será o movimento no qual a consciência envolve as experiências vividas, permitindo visualizá-las nitidamente. Refletir, desta forma, passa a assumir o significado de ato e, como tal, sempre possível de se tornar um evento intencional. Agir envolve intencionalidade, tornando uma característica do sujeito encarnado.

Segundo Merleau-Ponty (2011), a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, como também ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos. A consciência se configura como tal a partir do momento em que joga com significações dadas no passado

absoluto da natureza ou em seu passado pessoal. Assim, “a consciência não é um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 192).

A consciência é o dirigir-se do ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento somente será aprendido quando o corpo o compreender, ou seja, quando ele incorporar a sua corporeidade. O movimento do corpo é um ir ao encontro das coisas através dele. Para que possamos movimentar o nosso corpo em direção a um objeto, é necessário que o objeto tenha algum significado para ele. “Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193).

A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos com a objetos, e, se através de todas as experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um “eu penso”, mas orientando-os para a unidade intersensorial de um “mundo”. O movimento não é um pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento. Executamos nossos movimentos em um espaço que não é “vazio” e sem relações com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são, na verdade, apenas momentos, artificialmente separados de um todo único (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 192-193).

Na compreensão de Merleau-Ponty (2011), o corpo é eminentemente um espaço expressivo. É através do movimento que corporal que o ser-no-mundo revela sua corporeidade, uma via de expressão que projeta significações no exterior. O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele apenas se limita a realizar os gestos necessários para a sua sobrevivência, colocando ao nosso redor o mundo biológico, ora manifestando sentidos e significados na interação com o mundo e com as que desse mundo. “Eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 207-208). Neste sentido, a experiência vivida de nosso corpo não se realiza apenas como acumulação de fatos, pois o nosso corpo é tudo aquilo que vivemos no mundo.

A existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas um esboço de uma verdadeira presença no mundo. Pelo menos ela funda sua possibilidade, ela estabelece nosso primeiro pacto com ele. Posso muito bem ausentar-me do mundo humano e abandonar a existência pessoal, mas é apenas para reencontrar em meu corpo a mesma potência, dessa vez sem nome, pela qual estou condenado ao ser. Pode-se dizer que o corpo é “a



forma escondida do ser próprio” ou, reciprocamente, que a existência pessoal é a retomada e a manifestação de um dado ser em situação. Portanto, se dizemos que a cada movimento o corpo exprime a existência, é no sentido que a fala exprime o pensamento. Para alguém dos meios de expressão convencionais, que só manifestam meu pensamento ao outro porque, em mim como nele, já estão dadas significações para cada signo, e que nesse sentido não realizam uma verdadeira comunicação, é preciso só reconhecer, veremos, uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior. É dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento no exterior, mas porque a existência se realiza nele (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 229).

Para é Merleau-Ponty (2011), é pelo corpo que é possível compreender o outro, assim como é pelo corpo que é possível perceber as “coisas”. A experiência do corpo próprio revela o seu modo de existência ambíguo. “Se tento pensá-lo como um conjunto de procedimentos em terceira pessoa – “visão”, “motricidade”, “sexualidade” – percebo que essas “funções” não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 268-269).

O corpo não pode ser considerado apenas um objeto, assim como a consciência não pode estar restrita apenas aos aspectos cognitivos, ou seja, ao pensamento. Nosso corpo próprio fruto de nossas relações com o mundo, das interações intersubjetivas construídas com as pessoas desse mundo, na qual revela uma identidade implícita de confusa. Todo o nosso ser se revela na existência e no movimento em direção ao mundo. Neste sentido, nossa consciência é proporcionada não apenas por processos cognitivos isolados, mas em nossas experiências vividas com o mundo.

Portanto, o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio apõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e

não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269).

Ao considerar a corporeidade como fruto da experiência do ser-no-mundo, Merleau-Ponty se afasta de explicações reducionistas acerca do corpo, considerando que todo e qualquer movimento do corpo próprio está ancorado nas experiências vividas no mundo. É através do corpo sujeito que nos expressamos e comunicamos com mundo, onde o gesto, nessa forma de compreensão, é sempre expressão da corporeidade. A experiência do ser no mundo é reconhecida a partir da sua sensibilidade, mas não reduzida meramente a dados sensíveis, pois o corpo próprio, ao se comunicar com o mundo por meio de seu corpo próprio, estabelece o sentido de sua existência em abertura, em um constante mostrar-se de novos significados.

A experiência do corpo revela sua existência ambígua da própria vida humana. A noção de corpo próprio revela um sentido de totalidade do corpo. Segundo Merleau-Ponty (2011), a experiência do corpo próprio opõe-se a noção de corpo como objeto dos processos cognitivos, na qual destaca o sujeito do objeto e o objeto do sujeito, nos oferecendo apenas a noção de corpo em pensamento, ou como uma ideia abstrata, afastando-se do corpo situado na experiência vivida, ou como em realidade. Para o filósofo, a vivência do corpo próprio retoma a especificidade do corpo de cada um, mas reconhecendo o ser como uma unidade aberta, ou seja, um sentido de corpo inerentemente simbólico efetivando-se como tal nas experiências no mundo.

[...] eu compreendo o mundo porque para mim existe o próximo e o distante, primeiros planos e horizontes, e porque assim o mundo se expõe e adquire um sentido diante de mim, quer dizer, finalmente porque eu estou situado nele e porque ele me compreende. Nós não dizemos que a *noção* do mundo é inseparável da noção do sujeito, que o sujeito *se pensa* inseparável da ideia do corpo e da ideia do mundo, pois, se só se tratasse de uma relação pensada, por isso mesmo ela deixaria subsistir a independência absoluta do sujeito enquanto pensador e o sujeito não estaria situado. Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo. Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência de mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui. O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 547).

Desta forma, tais reflexões nos trazem importantes contribuições para o contexto educacional e as aprendizagens nele construídas. Sendo a escola uma instituição na qual tem por função propiciar experiências de aprendizagens aos alunos que nela estão envolvidos, é necessária uma percepção de ser humano que ultrapasse a noção de objeto, que proporcione vivências corporais nas quais ajudem os sujeitos a se perceberem como seres no mundo. Logo, a fenomenologia pode se constituir como uma grande aliada a educação, por perceber o indivíduo que traz consigo importantes marcas sociais e culturais, mas, que não são limitadoras para o desvelamento do corpo próprio dos alunos, podendo revelar seres, pensamentos, sentimentos, novas atitudes nesse diálogo, contínuo e dialético, do processo de ensinar e aprender, possibilitando o realizar-se humano.

De acordo com Da Silva (2012), o processo educativo formal não pode ser reduzido somente a uma mera transmissão de conteúdo sem nenhuma conexão com a vida do aluno. É preciso que toda construção do conhecimento, seja ela qual for, seja essencialmente intersubjetiva; uma construção coletiva. Perpassa por tudo aquilo que a história lega como herança cultural, onde as perspectivas se cruzam, se confrontam, se conjugam a ponto de redefinir o sentido último da proposta pedagógica adotada. Assim, a fenomenologia oferece seu apoio ao processo educativo no sentido ao levar em consideração as experiências vividas dos educandos, onde suas relações com o mundo, com o outro e consigo próprio são o laço da construção de todo conhecimento.

Portanto, a grande colaboração que a fenomenologia pode fornecer a educação é justamente a compreensão que as experiências vividas do ser humano é conhecimento. É a partir de uma educação que contemple a corporeidade que será possível o indivíduo atingir a consciência, a autonomia e a autopercepção, reconhecendo-se como um ser influenciado, mas também influenciador, que através de suas ações poderá promover grandes transformações humanas, sociais e culturais. A educação tem um peso decisivo nesse processo, pois a formação de indivíduos comprometidos com o bem social é hoje uma grande necessidade por qual passamos.

É notável o reconhecimento da necessidade de uma profunda mudança de percepção, pensamentos e, principalmente, de ações mais conscientes dos seres humanos. Essa carência traz importantes reflexões para o contexto educacional, pois considerar apenas os aspectos cognitivos nas ações pedagógicas não contemplam mais as necessidades sociais vigentes. Educar pessoas para o desenvolvimento da sua capacidade de interpretação social, como

também na manifestação de ações concretas e conscientes para a ser o ponto central de uma educação que vislumbre a capacitação do indivíduo para a vida em sociedade, na atividade produtiva, assim como na experiência subjetiva.

Desse modo, essa reflexão que a fenomenologia traz acerca da compreensão do ser humano a partir da sua corporeidade nos permite ampliar o leque de possibilidade de atuação no contexto escolar. Compreendê-lo a partir de um ser relacional, por meio de seus movimentos intencionais no mundo, possuidor de consciência, que pode agir de maneira transformadora no contexto em que atua, favorece o aflorar de um ser mais engajado com as atuais carências que a sociedade contemporânea possui.

No intuito de refletir e compreender o ser humano a partir da sua corporeidade, buscaremos na seção posterior estabelecer relações entre a corporeidade e o contexto educacional, dialogando com a noção de corpo próprio desenvolvida na obra de Merleau-Ponty. Buscaremos refletir sobre a noção de educação amparada a partir do corpo como princípio educativo, compreendendo os indivíduos não apenas como um corpo objeto, mas como sujeitos que percebem e vivem no mundo inúmeras experiências corporais que elucidam a sua corporeidade.

### 3. O LUGAR DA CORPOREIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Iniciamos essa seção apresentando os argumentos que demonstram a insustentabilidade da noção de corpo objeto aliada às metas educacionais, enfatizando as consequências reducionistas dessa visão recorrente na vida do ser humano e, de maneira mais ampla, na humanidade. Notamos que a dimensão corporal tem assumido padrões cada vez mais objetivos capazes de subjugar vontades e criar estereótipos aceitos e vividos indiscriminadamente pelos indivíduos.

A corporeidade quando vivenciada no contexto educacional, surge como possibilidade de abrir novas perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem. A construção do conhecimento requer, nos dias atuais, relações próximas com os processos das experiências dos indivíduos, sendo tomada como parâmetro na construção das formas de aprendizagem. Neste sentido, corpo e consciência não devem ser tomados como causalidades distintas, mas como uma unidade indissociável expressa pela dinâmica da experiência do corpo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o corpo deve ser encarado como um princípio educativo, entendendo que somos um corpo próprio que manifesta sua intencionalidade no mundo. Para isso, o autor considera imprescindível uma educação que considere o corpo como uma ligação homem-mundo, que relacione suas práticas pedagógicas com a cultura, com o trabalho, com as relações humanas. É emergente uma educação que possibilite a movimentação e a transformação de nossos corpos, apropriando-se das condições necessárias para transformar as coisas do mundo, como também desorganizar e organizar a sua subjetividade. Essa busca pelo corpo próprio acarreta uma organização do corpo, fazendo-nos refletir acerca da nossa existência corporal no mundo e as formas que podemos nos relacionar com ele. Abre-se a possibilidade de reflexão sobre a realidade na qual somos inseridos, sobre nossas atitudes, sobre a nossa existência no mundo.

A principal característica do Corpo Próprio como princípio educativo, baseada na perspectiva fenomenológica da Educação, é a de promover atos criativos de cultura, oferecendo recursos para que os indivíduos aprendam a estimular a sensibilidade e a sua percepção através da sua experiência pessoal. Isso faz com que esse Corpo tenha oportunidade de observar-se através de movimentos singulares, reconhecendo-se como sujeito, o que possibilita uma programação do seu agir e cuidar de si mesmo (SANTOS, 2016, p. 227).

A proposta de se considerar o Corpo Próprio como princípio educativo é fundamentada num entendimento de Educação que considere a existência humana em sua plenitude complexa e universal, onde o homem é considerado como corpo-sujeito, consciente de si, do outro e de seu estar no mundo, sendo capaz de realizar atitudes significativas, responsáveis e intencionais. A educação do homem como sujeito toma como princípio norteador a atitude de estruturação e valorização da sua corporeidade, possibilitando-o as condições necessárias para aproximar-se de si mesmo. A proposta é promover aprendizagens significativas em toda sua amplitude (conceitos, atitudes, valores e procedimentos). Uma educação do sujeito deve ser desenvolvida mediante a vivência do sujeito no mundo e com outros, ou seja, um processo pedagógico intimamente relacionado à vida, proporcionando a vivência do corpo-sujeito, autônomo, ativo e criativo.

Visamos também ampliar a capacidade de percepção e envolvimento nas relações estabelecidas, além de enriquecer a visão dos professores a respeito da Corporeidade concernente a eles mesmos e a seus alunos, quanto à ampliação de sua concepção sobre o processo educativo e suas responsabilidades diante de tais fatores. O processo de aprender pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem apresenta-se, então, atrelado à vivência geral do indivíduo. Nesse sentido, percebemos que a realidade escolar não é a única instância educativa; entretanto, ela deve estar ciente de que não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar, conscientemente, experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência, a escola deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a Corporeidade de seres vivos concretos é sua referência básica (SANTOS, 2016, p. 230-231).

O movimento do ser humano é dotado de significados elaborados através da mente que ao ser vivenciados revelam sua linguagem através do corpo. Assim, qualquer proposta de educação precisa promover e observar os corpos que se movimentam, possibilitando aos alunos a compreensão e participação da construção do conhecimento deles mesmos e dos seus colegas. É necessário que qualquer processo educativo, que se apresente como preocupado para o desenvolvimento do ser humano em sua unicidade, leve em consideração as percepções, as intencionalidades e a subjetividade dos alunos, no intuito de tornar a ação educativa mais próxima da sua descoberta como sujeito da sua própria história e não como um simples objeto dela.

Seguindo essa linha de pensamento, o corpo é o local das ações, emoções, fantasias e desejos que geram significações explicitadas pela expressão corporal executada pelos gestos e

movimentos em ação. Toda atitude, em seu sentido subjetivo, é gerida por sentimentos que revelam a maneira como uma pessoa se relaciona com as outras e com o mundo. Entretanto, no tocante ao seu aspecto objetivo, é entendida a partir das reações corporais. Quando externamos nossas ações, essas revelam símbolos que são constituídos por significações subjetivas, nas quais revelam toda singularidade do ser humano. São através dessas significações que construímos o pensamento que, por sua vez, aflora-se através de sua linguagem corporal, possibilitada pela percepção consciente.

Podemos destacar alguns estudos que procuram elucidar a corporeidade como princípio educativo. Ferreira (2015)<sup>9</sup>, investigar como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba, a fim de identificar se essas formas de ensinar tratavam o corpo como possibilidade de sensibilização do ser humano imbricados pelo paradigma da corporeidade. As concepções dos professores sobre o ensino da dança e suas interfaces com a corporeidade mostraram que eles estão interessados em alicerçar sua prática em aprendizagens significativas e que seus propósitos estão engajados na experiência de buscar a sensibilidade de se entregar às técnicas de expressão do movimento.

Em pesquisa desenvolvida por Marinho (2005)<sup>10</sup>, procurou-se compreender as relações entre movimento, corporeidade e fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. O estudo adotou a corporeidade como uma área que tem o homem como objeto a ser compreendido, onde o seu corpo é o centro das experiências, sensações e criações, visando aspectos da globalidade do ser e seu autoconhecimento. Através das práticas corporais desenvolvidas, as professoras que participaram desta pesquisa, foram mobilizadas para a realização das atividades pedagógicas à luz de um paradigma complexo aberto para a vida, para a arte, para o lúdico e para o sensível e constataram que quando o professor aprende a se expressar com o corpo, assume sua real identidade e equilíbrio, relacionando-se efetivamente com seus alunos, em uma parceria tônica, afetiva e lúdica.

Romano (2015)<sup>11</sup>, buscou investigar a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. Para tanto, foram abordados aspectos relativos às concepções de corpo pautadas em diferentes

---

<sup>9</sup> FERREIRA, Roberta Miranda. **Corporeidade e Dança: reflexões para o ensino**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

<sup>10</sup> MARINHO, Helena. **Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento**. 95 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

<sup>11</sup> ROMANO, É. C. **Concepções e corporeidades docentes na educação infantil**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

perspectivas e autores como Michel Foucault, Rudolf Laban, Merleau-Ponty e Paulo Freire. Os dados analisados indicam a relevância da reflexão docente, da tomada de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais e da adoção de estratégias de ação no fazer docente para que profissionais da educação assumam ter função efetivamente educativa, e diante deste entendimento, assumam um papel influenciador em potencial para as crianças compreenderem seus modos de ser e estar: suas corporeidades.

Os estudos revelam a necessidade de compreender o ser humano a partir de um ponto de vista mais amplo, superando a noção de corpo restrita ao de objeto. Assim, a partir dessa perspectiva da corporeidade, o homem é o seu corpo, construído a partir as vivências e relações estabelecidas com o mundo. Desta forma, qualquer processo educativo deve procurar guiar suas ações à luz de uma noção de homem e de mundo mais ampla, ou seja, como um ser determinado pelo contexto social e cultural no qual faz parte, mas também determinante em suas ações intencionais no mundo.

Seguindo essa linha de pensamento, o homem é compreendido por um “ser-no-mundo” que expõe sua expressão por meio de seu corpo vivido, manifestando suas dimensões histórica e temporal, cujo significado é revelado na sua relação próxima com os outros seres deste mundo, ou seja, membros da família, amigos, colegas, sociedade, cultura, história, governos. Assim, toda e qualquer manifestação que é apresentada a ele é constituída de sentidos e carregada de significados, onde o discurso, a linguagem ou relação com o outro, tornam-se parte do seu mundo.

Sou uma estrutura psicológica e histórica. Com a existência recebi uma maneira de existir, um estilo. Todos os meus pensamentos e minhas ações estão em relação com esta estrutura, e mesmo o pensamento de um filósofo não é senão uma maneira de explicitar seu poder sobre o mundo, aquilo que ele é. E todavia sou livre, não a despeito ou aquém dessas motivações, mas por seu meio. Pois nesta vida significativa, está certa significação da natureza e da história que sou eu, não limita meu acesso ao mundo, ao contrário, ela é meu meio de comunicar-me com ele. É sendo sem restrições nem reservas, aquilo que sou presentemente, que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço, que posso ir além (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 611).

Segundo Santos (2016), essa noção não é restrita apenas a uma situação, pelo contrário, ela se abre para questões relacionadas sobre o homem, o mundo, a realidade e a construção do conhecimento, isto é, tal conduta se revelará sempre em que o indivíduo estiver



em relação consigo mesmo, com os outros e, principalmente, ao estabelecer objetivos de vida. É neste sentido que a fenomenologia se apresenta como apropriada à educação, pois ela não carrega nas costas a imposição de uma verdade teórica ou uma imposição ideológica, mas se revela no real vivido, objetivando a compreensão do que somos e o que fazemos, cada um de nós e todos em conjunto.

Ao pensarmos em educação vem logo a compreensão dos pré-requisitos que contribuirão em nossa formação, isto é, fatores de conduta ética, de preparo para cidadania, de desenvolvimento pessoal, ou seja, condicionantes que propiciarão oportunidades diversas de aprendizagem aos sujeitos. Porém, este processo inicia-se logo nos primeiros anos de vida do indivíduo através da educação familiar e logo em seguida também com o auxílio da educação escolarizada. Neste sentido, verifica-se na LDB/96 (Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, como também atendê-lo mediante a uma oferta qualificada, assegurando desta forma a participação crítica e ativa do sujeito, dos grupos que a ele pertença, assegurando assim uma sociedade mais justa e democrática.

O processo educacional se destaca como um setor da vida humana constantemente relacionada com as condições sociais e aos valores vigentes da sociedade, sendo por isso compreendida e analisada por meio de diferentes concepções. Assim, a prática educativa está diretamente relacionada às sistematizações que o ser humano produz, no intuito de promover o seu desenvolvimento nos seus aspectos físicos e intelectuais, como também seus sentimentos sociais, estéticos, éticos e morais. Seguindo esta linha de pensamento, o autor compreende a educação como um processo de aquisição e transmissão dos bens e técnicas culturais, ou seja, suas técnicas de uso, como também de produção e comportamento, sendo reforçadas de uma geração à outra, possibilitando desta forma a sobrevivência de uma determinada ordem cultural.

Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos reconhecer que não há como procurar o seu sentido sem refletir acerca da condição humana, isto é, faz-se necessário compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas no mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo. A aprendizagem

humana não ocorre somente na esfera da dimensão intelectual. Aprendemos com a totalidade de nosso corpo, com nossa sensação, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade (SANTOS, 2016, p. 17).

Na compreensão de Capalbo (2008), os educadores precisam considerar o homem em seu todo, de maneira holística, ou em sua totalidade do mundo da vida: vida pessoal, social, do meio ambiente; mundo da sua vida histórica, cultural, de classe; mundo da sua vida de ação política, sindical, de participação em associações, etc. Todo ser tem um saber “pré-reflexivo” da sua própria vida. Ele não tem um saber claro, crítico e consciente, o qual será obtido pela reflexão. Esse saber “pré-reflexivo” do vivido é também chamado por alguns autores de fenômeno da “pré-compreensão”, inerente a todo processo de conhecimento. Neste sentido, tem-se uma compreensão vivida no plano pré-reflexivo para ter-se, em seguida, a compreensão reflexiva dessa experiência. Assim, o processo educativo deve levar em consideração todo aparato vivido pelo aluno, no intuito de possibilitar a ele reflexões sobre a sua vida e com isso tornando o um ser consciente do contexto social, cultural e histórico em que vive. É por meio desse processo que aluno pode estabelecer sentido e significados nas experiências vividas no contexto escolar.

[...] Assim, o professor em sua ação pedagógica já não quer fazer uma mera transmissão de conhecimentos, mas quer fazer “promoção humana” de seus educandos. A sua ação é voltada para pessoas e não mais para sujeitos anônimos. Ele quer superar os dualismos clássicos, oriundos da visão naturalista do homem, a saber, dualismo entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, relacionamento pessoa e impessoal, pessoa e cliente. Ele quer compreender o homem situado no mundo em sua totalidade da vida tal como é por ele vivida. Mas o educador não quer compreender o homem em sua vida vivida tal como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprendeu. Essa compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico (CAPALBO, 2008, p. 123).

De acordo com Capalbo (2008), a fenomenologia revela seu interesse na explicitação, descrição, compreensão, interpelação e ação sobre o fenômeno e não apenas em sua natureza meramente formal. Assim, por entender a educação como um fenômeno social, ou seja, mediado por relações humanas, seu entendimento não pode se dar isoladamente da pessoa que vive tal fenômeno na sua totalidade existencial da sua condição de vida. A elucidação dos fenômenos humanos está diretamente relacionada de acordo como se cruzam, em sua existência, as suas experiências e relações vividas no mundo significante.

Nosso modo fundamental de ser e de estar-no-mundo, de se relacionar com o Outro e de se relacionar comigo, forma uma estrutura cuja complexidade expressa o fenômeno humano com o qual se origina também o fenômeno da aprendizagem, e esta só se permite numa unidade indissociável entre o teórico e o prático proposta aos agentes da educação imbricados no contexto homem-mundo (SILVA FILHO, 2006, p. 5-6).

Um fenômeno social, assim como a educação o é, se constitui e se revela de maneira “histórica, cultural e socialmente de modo diversificado, requerendo uma pesquisa compreensivo-hermenêutica de seus significados. O que importa é descrever e compreender como é vivida e compreendida a educação tal como é vivida pelas populações” (CAPALBO, 2008, p. 135).

A fenomenologia, relacionada ao vivido educacional, revela-se como uma busca de fundamentos e como a elucidação dos significados construídos a partir das relações vividas pelos seres humanos inseridos concreta e existencialmente no mundo em sua cotidianidade, ou seja, a compreensão de sua essencialidade, objeto central da reflexão fenomenológica. Desta forma, o homem é um ser em construção, um poder-ser, ou seja, uma possibilidade “que, para se chegar a ser, deve empenhar-se em seu ser para tornar-se concretamente um dever-ser. Em outras palavras, sem liberdade não dimensão ético-existencial. Pode haver adestramento, ajustamento, acomodação, todas as condutas da passividade humana (CAPALBO, 2008, p. 141).

Todos nós necessitamos ter uma visão além da noção utilitarista do homem, na qual o trata apenas como recursos que possuem algo a oferecer, ou seja, tratando-o como um mero meio. É preciso acabar com a ideia de que vivemos em mundo indiferente e sem sentido. Compreender que o ser humano também é sujeito da sua própria vida traz contribuições para a reeducação ou aprimoramento do ser humano a partir da consciência de si e para o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira integral. Desta forma, podemos elucidar diversas contribuições quando o indivíduo é compreendido como uma unidade do SER.

Se nos dispomos ao “que-fazer” educacional numa perspectiva fenomenológica, estaremos motivados a uma constante procura da verdade que se origina na inquietação humana; procuraremos clarear os problemas de fundo da educação global do homem com uma preocupação radical com o rigor e a evidência; garantiremos uma mediação dos sujeitos (professor e aluno) com os saberes sistematizados, com a cultura e com o mundo. Entretanto, sabendo que há sempre um horizonte de possibilidades a ser conquistado, a se revelar e a dizer; à educação, então, retornaremos a cada

instante, e toda e qualquer compreensão fundante que dela tivemos jamais se dará por acabada na ordem existencial (SILVA FILHO, 2006, p. 12).

Segundo Nóbrega (2010), essa noção de corpo deve ser abordada nos componentes curriculares da educação formal, onde a aprendizagem faça sentido tanto para os alunos, como também para os professores, possibilitando a criação de condições para que os participantes desse processo possam rever e acrescentar sentidos, criar, descobrir, imaginar, sentir, pensar, dizer, calar. Momentos nos quais o conhecimento seja carregado de subjetividade, nos relatos das experiências vividas, na escuta do outro. Essas experiências são narradas, problematizadas, sistematizadas, “mas que não sejam cristalizadas em conceitos e práticas estanques. Em todos os momentos nos quais a educação possa pensar o mundo de toda a gente, privilegiando o diálogo entre a vida e o conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 14).

A intenção se revela na contribuição prática para o “apropriar-se de si mesmo”, possibilitando o avanço do conhecimento quanto à conscientização da percepção e, da mesma maneira, uma identidade na forma de sentir, pensar, agir e reagir, promovendo mudanças nas perspectivas de saúde em relação a sua ação corporal. Ao compreender o homem como um ser-no-mundo direciona toda atenção nas experiências vividas, tornando prioridade para aqueles que desejam e precisam desenvolver suas potencialidades da natureza humana, como a sensibilidade, o domínio, a expressão corporal e a linguagem.

No entendimento de Santos (2016), notamos que o modo de vida contemporâneo tem valorizado palavras como objeto, domínio, técnica, produção, consumo. No tocante ao processo educacional, podemos notar que a concepção intelectualista da educação, que enfatiza em seus processos o corpo apenas pelo seu viés biológico, preocupada tão somente com a manutenção da saúde. Desta forma, percebemos o corpo como objeto, ou seja, como uma mercadoria que traz a valorização mórbida do corpo.

Em tudo isso está implícito um princípio educacional, um desejo, uma aspiração para se obter reconhecimento, valor e atenção dos seus pares. No momento atual, uma boa parte da sociedade não consegue mais estabelecer um contato mais profundo (proximidade, intimidade) com coisas, com pessoas, com lugares, com o mundo em geral. Tudo parece ganhar sentido de uniformidade, padronização. E, apesar das manifestações em favor do “precisamos curtir”, as propagandas e os estilos de vida artificiais proporcionam ao homem contemporâneo uma sensação de “vida intensa” – pela vida de consumidor de produtos (SANTOS, 2016, p. 190-191).

De acordo com Silva Filho (2006), ao colocarmos a existência humana e nela a alteridade, como por exemplo o ser-aluno em relação direta com o ser-professor, ou seja, uma relação de “ser-para-outro”, podemos reconhecer que entre os fenômenos culturais, a experiência educacional, por sua dimensão, extensão, amplitude e profundidade, requer um traço mais próximo e significativo a uma fenomenologia da educação. A fenomenologia se caracteriza por ser um processo permanente de elucidação pedagógica, tendo em vista que seu processo está habitado em nossa vida. Desta forma, ao admitir a educação como um processo que esta imbricado em nossas vidas, ou seja, como um fenômeno próprio dos seres humanos, onde o seu sentido está diretamente relacionado a existencialidade humana, isto é, torna-se necessário compreender que o processo educativo perpassa pelas relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, “sobretudo por que a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo” (SILVA FILHO, 2006, p. 5).

Neste sentido, a auto percepção assume um papel essencial no reconhecimento e construção do corpo, considerando e avaliando os padrões culturais e sociais que são apresentados e seguidos ao longo da vida, possibilitando a oportunidade de percebê-los como “encarnados” em seu próprio corpo. É por meio desse processo que o homem chega a consciência, pois se reconhece como um ser que é influenciado pela cultura, mas que também possibilita transformações, ou seja, é também um ser influenciador, capaz de exercer sua liberdade, de agir de maneira autônoma diante dos padrões que se apresentam a sua vida. Logo, será com o seu corpo que o ser humano irá interagir com o mundo e com os outros, caracterizando-se como um ser social, situado em um determinado local que sofre influências da cultura, do tempo e da ação humana, onde essa relação o possibilita a exploração das suas representações de corpo, ou seja, o aflorar de sua corporeidade; do seu corpo sujeito.

É, portanto, por via da auto percepção que o ser humano interage com o mundo e com os outros, caracterizando-se como ser social pertencente a um meio, cujas possibilidades são exploradas de acordo com suas representações enquanto corpo-sujeito. Quando o professor, ou qualquer outro profissional, torna-se consciente das suas próprias ações, poderá observar e estabelecer seus próprios princípios. [...] O reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamentos e, principalmente de ações, deve ser a tônica da Educação nesse novo milênio. A crise profunda que o homem atravessa decorre, em parte, das condições artificiais que lhe são impostas, pois desde a infância é obrigado a se adaptar a um modelo massificado, em detrimento de todo seu ser (SANTOS, 2016, p. 192-193).

Uma educação pautada no objetivo de possibilitar as pessoas a se tornarem capazes de interpretar a realidade e, nela interferir, passa a ser a grande meta dos projetos educacionais da atualidade, onde o planejamento e execução de conteúdos e estratégias de aprendizagem possibilitem o ser humano a agir nos três domínios da vida humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Diante das inúmeras experiências de vida que se apresentam ao indivíduo, ele é levado a fazer opções e a agir de diferentes maneiras. Logo, torna-se essencial que se reconheça a importância de se assumir responsabilidades, como também de desenvolver a consciência de suas atitudes. Por ser um ser social, onde revela toda sua corporeidade nos movimentos que realiza, caracterizando como uma linguagem significativa e singular.

Na compreensão de Nóbrega (2010), a noção de corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas e de existências. Os diferentes corpos são considerados a partir de uma existência própria, embora parcial, quando se entende a corporeidade como unidade. Desta forma, o ser de todo composto engloba o ser de todas as partes, ou seja, inclui numerosos seres parciais de numerosas formas, assim como um todo que é formado de numerosas formas inclui essas atualidades parciais. No entendimento da autora, a corporeidade engloba a pluralidade, entendendo o corpo a partir da sua comunicação com a natureza e com o espírito, diferentemente da concepção pautada nas ciências naturais que o concebem apenas como uma justaposição de partes distintas, considerando-o apenas uma matéria que sofre influências do espírito. A noção de corporeidade vem justamente para romper as fronteiras, as dicotomias construídas acerca do corpo e da natureza.

O parcial não deve ser compreendido como uma redução ou imperfeição, mas apenas como uma identidade existencial própria, concreta e, portanto, permeada pelos condicionantes mundanos. A corporeidade é a unidade na pluralidade das formas, isto é, na pluralidade de numerosos e diversos corpos existencializados. Desse modo, existe como potencialidade, na percepção, na ética, na estética, enfim como criação autopoética permanente. Nessa perspectiva, a noção de corporeidade é assim designada: Para que o corpo seja e possa ser animado pela sua alma como por sua forma, é preciso que já esteja enformado, isto é, atuado e constituído como tal por uma forma de corporeidade, distinta *ex natura rei* da própria alma e, bem entendido, do corpo (NÓBREGA, 2010, p. 20).

A corporeidade compreendida como um campo que envolve os saberes relacionados ao corpo, surge primordialmente da capacidade interpretativa do ser humano, tanto no que diz respeito aos aspectos biológicos (anatômicos, fisiológicos), como também os simbólicos e

sociais. Caracteriza-se por um saber incorporado, elucidado pela percepção, que reluz uma linguagem sensível do humano. Neste sentido, a corporeidade situa-se como um campo das experiências vividas do ser humano, assim como das reflexões proporcionadas por suas vivências corporais, onde se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas.

De acordo com Nóbrega (2010), a compreensão do corpo no cenário contemporâneo é uma tarefa que envolve alguns paradoxos. Pensar o corpo requer também pensar como determinados discursos se refletem em determinadas práticas sociais, pois nossa relação corporal com o mundo é uma interação que marca tudo que tem fora do corpo, como por exemplo nas intervenções educativas. A teoria da corporeidade deve estar concatenada com a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, afastando-se da redução do fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitindo diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens, enfatizando o diálogo, a comunicação entre os elementos que permeiam esse universo diverso que é o corpo.

Uma teoria da corporeidade parece, em princípio, contraditória, pois, a corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, na qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações. [...] No entanto, recorrendo as teses fenomenológicas, é preciso reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização, mas é também o ponto de partida para esse mesmo desafio. Enfrentar esse desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos também são gestos, produções da corporeidade (NÓBREGA, 2010, p. 37).

Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade consiste como condição essencial do ser humano, como presença corporal no mundo, onde um corpo vivo revela suas potencialidades, criando linguagens e expressões pelo movimento, estabelecendo diferentes sentidos e significados. É por meio desse processo que o homem desenvolve a sua consciência corporal, ou seja, a percepção que o ser humano tem da sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade. A consciência não é reduzida aos processos cerebrais do pensamento, ao cogito, mas toda uma experiência corporal situada no mundo.

Segundo Merleau-Ponty (2011), a noção do Ser na perspectiva fenomenológica está atada às diferentes realidades biológicas, cultural e existencial do sujeito, onde a consciência corporal aflora no comportamento, ou seja, é dimensionada pelo corpo, através da percepção e da motricidade. Assim, a corporeidade não é uma representação intelectual, mas um

movimento perceptivo em direção ao mundo significativo, sendo impossível compreender o corpo sem a sua estrutura motora, pois “ser corpo, é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 205).

A corporeidade funda-se no corpo em movimento, configurando o espaço e o tempo, relacionando-se diretamente com a cultura e com a história. Eleger a corporeidade como critério para refletir o conhecimento da educação, significa uma tentativa de superar a dicotomia entre conhecimento racional e conhecimento sensível. A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural expressa na unidade do ser-no-mundo (NÓBREGA, 2009, p. 88).

A compreensão da experiência do perceber está ancorada em sua prática efetiva no mundo, onde a significação é expressa por meio da vivência corporal no ato perceptivo, pois os nossos movimentos revelam quem somos, um corpo situado no mundo, que nos faz perceber tudo que o mundo tem a nos oferecer a partir da interação com o nosso próprio corpo. Assim, a fenomenologia se apresenta como método que nos proporciona a elucidação dessa experiência perceptiva de ir em direção ao mundo, revelando sentidos e significados nos movimentos realizados pelo homem no mundo perceptivo, recusando toda e qualquer explicação pautada na causalidade proposta pelos métodos técnicos-científicos.

Segundo Caminha (2012), a fenomenologia se apresenta como apropriada para uma compreensão mais ampla sobre o corpo, pois, de acordo com Merleau-Ponty, não temos um corpo, nós somos um corpo na medida que nos comunicamos com o mundo e nos constituímos como seres perceptivos. Nossos movimentos revelam nossas experiências no mundo tal como ele nos aparece, pois nossa percepção é constituída efetivamente em sua plenitude no ato de direcionar-se ao mundo pelos movimentos que realizamos, vivida intensamente pelo nosso corpo. Desta forma, a primeira contribuição da fenomenologia para educação “é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento. Isso representa, sem dúvidas, a inauguração de novas perspectivas sobre o corpo e, conseqüentemente, para educação” (CAMINHA, 2012, p. 14). Assim, apontamos essa relação próxima ente a fenomenologia e a educação.

Tomando a educação em seu sentido mais original como *educere*, que significa conduzir para forma, ou seja, conduzir o ser humano do espaço privado para o público, a fenomenologia pode nos ensinar que educar exige um engajamento de cuidar do outro (*educare*) para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo. Somos dotados de uma



herança biológica, que nos define como organismos vivos. Mas também construímos um modo de ser cultural, que nos define como inventores de formas de vida. A fenomenologia nos ajuda a revelar nossa condição de sermos artesãos de formas de vida (CAMINHA, 2012, p. 15).

Sabemos que o homem é um ser determinado pela herança social, cultural e histórica que recebe, mas também se revela como um ser determinante, ou seja, que assume e manifesta sua subjetividade. Segundo Caminha (2012), o corpo é um ser-no-mundo, que submetido a uma condição existencial dada, mas que também reluz sua condição existencial assumida. O corpo não só é como também cria um sentido para existir. Assim, o corpo manifesta duas existências, uma anônima, outra pessoal. A primeira diz respeito ao corpo como refém de um mundo já concebido onde não é dado o perder de escolha. A existência pessoal manifesta-se como um corpo aberto a uma história ou a uma existência em primeira pessoa, ou seja, a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas e com mundo intersubjetivo.

Segundo Merleau-Ponty (2011), o pensamento objetivo não consegue abarcar a pluralidade de consciências no mundo, assim como também não oferece lugar para outrem. A relação entre o corpo e o mundo não é coordenada mediante uma relação estabelecida casualmente. O meu corpo envolve o mundo que revela a minha potência enquanto ser-no-mundo. É por meio das experiências vividas que o homem se comunica com o que se apresenta diante dele, percorrendo, desta forma, uma consciência constituinte.

Meu corpo e o mundo não são mais objetos coordenados um ao outro por relações funcionais do gênero daquelas que a física estabelece. O sistema da experiência no qual eles se comunicam não está mais exposto diante de mim e percorrido por uma consciência constituinte. Eu tenho o mundo como indivíduo inacabado através de meu corpo enquanto potência desse mundo, e tenho a posição dos objetos por aquela de meu corpo ou, inversamente, a posição de meu corpo por aquela dos objetos, não em uma implicação lógica e como se determina uma grandeza desconhecida por suas relações objetivas com grandezas dadas, mas em uma implicação real, e porque meu corpo é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 468-469).

Merleau-Ponty (2011) compreende o corpo dotado de subjetividade, intencionalidade e que manifesta sua percepção através das relações que estabelece com o mundo e com as outras pessoas desse mundo. Sua consciência não é concebida apenas de maneira constituinte e como um puro ser-para-si, mas como uma consciência perceptiva, como sujeito que manifesta um comportamento, como ser no mundo ou existência, pois é somente desta forma

que o outro manifesta a aparição de seu corpo fenomenal, como um ser situado no mundo, transcendendo as antinomias do pensamento objetivo.

O sujeito encontra-se situado e engajado em um mundo físico e social, que possibilita ao mesmo tempo a sua subjetividade e a sua transcendência em direção ao outro. Essa relação não se efetiva de maneira dissimulada, como uma necessidade estranha, nunca o indivíduo estará nela como um objeto em uma caixa. O indivíduo é constituído pelas experiências vividas nas relações, como um ser insaciável “que se aproxima de tudo que pode encontrar, a quem nada pode ser pura e simplesmente dado porque ele recebeu o mundo em partilha e desde então traz em si mesmo o projeto de todo ser possível, por que de uma vez por todas este foi cimentado em seu campo de experiências” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 480).

Portanto precisamos redescobrir, depois do mundo natural, o mundo social, não como objetos ou soma de objetos, mas como campo permanente ou dimensão de existência: posso desviar-me dele, mas não deixar de estar situado em relação a ele. Nossa relação ao social é, assim como nossa relação ao mundo, mais profunda que qualquer percepção explícita ou qualquer juízo. É tão falso nos situarmos na sociedade como um objeto no meio de outros objetos quanto colocar a sociedade em nós como objeto de pensamento, e dos dois lados o erro consiste em tratar o social como um objeto. Precisamos retornar ao social com o qual estamos em contato só pelo fato de que existimos, e que trazemos ligado a nós antes de qualquer objetivação (MERLEAU-PONTY, 2011, p.485).

Sendo a escola um espaço de relações humanas e que tem a instrução como principal objetivo. É nesse ambiente que aprendemos os bens produzidos social, cultural e cientificamente pelas gerações anteriores. Todavia, a escola não pode restringir sua ação social apenas na perpetuação de um modelo social estabelecido, fazendo com que o indivíduo venha apenas a reproduzir, de maneira inconsciente, a cultura na qual faz parte. Desta forma, a escola não reconhece no ser humano a sua potencialidade de transformar o seu contexto sociocultural, de ressignificar vidas, de transcender a um patamar mais evoluído.

Na compreensão de Caminha (2012), a escola não pode privilegiar os processos educativos de característica especificamente intelectual, como também tratar com indiferença as relações que são criadas nesse ambiente. Ela pode ser um local privilegiado onde possamos aprender a conviver com as outras pessoas. São por meio de atividades artísticas, lúdicas e esportivas que o homem reinterpreta o mundo pelo corpo, ou seja, são atividades que o corpo é chamado como sujeito do conhecimento. Será por meio de atitudes que possibilitem o ser humano a ver, interagir e interpretar o mundo no qual faz parte que a intencionalidade e a

consciência serão postas como objetivos centrais nos processos educacionais promovidos pela escola. Em outras palavras, a escola deve preocupar-se em possibilitar ao aluno a construção e vivência de sua corporeidade.

A preocupação constante com o “reaprender a ver o mundo” reivindica para o processo educativo a instauração de um modo de educar que privilegie uma forma de pensar criativa e capaz de renovar, quando o caminho traçado pela educação tradicional é responder de forma mecânica e rápida às questões que garantem o melhor desempenho acadêmico. Pensar a educação numa perspectiva fenomenológica exige que busquemos formas de superar uma prática pedagógica centrada na instrumentalização. A educação não deve ser o esforço de construir instrumentos com base nas ciências que explicam o mundo (CAMINHA, 2012, p. 16).

É pela corporeidade que o ser humano reconhece no outro o mediador de sua existência no mundo. Seja na condição de emissor ou reprodutor de formas expressivas que o corpo insere o ser humano de forma ativa e passiva no espaço social, como um ser situado no mundo, de maneira que não somos máquinas que apenas apresentam reações explicadas pelas ciências naturais, pois necessitamos do outro para a construção da nossa identidade, ou seja, somos quem somos por meio das relações intersubjetivas que construímos no mundo e com as outras pessoas desse mundo perceptivo.

Segundo Caminha (2015), a escola pode ser considerada como um ambiente propício para o desenvolvimento dos processos emocionais determinantes na aquisição de normas sociais. Temos a noção que os processos pedagógicos desenvolvidos na escola valorizam essencialmente a natureza intelectual do indivíduo, por se caracterizar como um espaço de instrução por excelência. Nesse ambiente, aprendemos a nos comunicar verbalmente, assim como os saberes científicos produzidos culturalmente. Aprendemos também na mesma instituição as manifestações da cultura do corpo e da cultura artística. Todavia, a escola se constitui também como um espaço de amplas relações humanas. Assim, o desafio educacional contemporâneo é fazer da escola um local de convivência capaz de integrar as regras de condutas da sociedade com a realização de projetos de vida.

Não podemos considerar o saber conviver como uma simples aquisição de um conjunto de regras assimiladas no espaço escolar. Aprender a conviver não significa simplesmente adquirir regras de convivência e, desse modo, ser absorvido pelas estruturas normativas da sociedade. A convivência, enquanto saber, que nos permite construir uma familiaridade com o outro, exige o exercício da capacidade de agir como sujeito de ações morais, que

necessariamente, nos obriga a respeitar a dignidade do outro (CAMINHA, 2015, p. 71).

Podemos concluir que a escola é um lugar que promove inúmeros relacionamentos, ou seja, de intersubjetividade. São por meio das relações vividas com o outro e consigo mesmo que aluno construirá a sua corporeidade. Essas relações vividas no contexto escolar não podem ser marcadas pelo agir mecânico em relação ao outro, mas deve ser guiada seguindo princípios. Quando a escola se estrutura na efetivação de relações de ensino e aprendizagem para o saber conviver, não se institui somente leis, mas acima de tudo valores que sustentam cada norma.

Na compreensão de caminha (2015), a educação não pode ser compreendida apenas por meio da perspectiva negativa que reprime desejos inconvenientes para a vida comum. Ela deve possuir uma dimensão positiva à medida que propõe um projeto cultural de formação capaz de formar pessoas para conviver umas com as outras. A escola se constitui como um lugar de criar formas de vida e não somente para a realização de tarefas previamente estabelecidas socialmente.

Priorizar a instrução, por meio da formação intelectual em detrimento do brincar e do jogar, pode ser um sinal do uso de “mais-repressão”. A educação não pode ser reduzida à instrução, isso é, às práticas pedagógicas de transmissão cultural. Os educadores precisam fazer da escola um ambiente favorável à vida em comum. Se educar é formar, é indispensável modelar moralmente e politicamente os alunos. A escola não pode apenas exigir dos alunos memorização e ajuste social. A educação escolar precisa de um fim a ser realizado. Penso que esse fim fundamental é aperfeiçoar as nossas relações humanas no sentido de construirmos, coletivamente, uma sociedade que promova e valorize a vida compartilhada. Para isso, a escola precisa ser um espaço de convivência onde seja valorizado o brincar, as manifestações artísticas, as reflexões filosóficas e religiosas, indispensáveis para se gerar comunicações criativas (CAMINHA, 2015, p. 78).

Segundo Caminha (2012), a vulnerabilidade, a carência e o desamparo são marcas da nossa existência corporal. Entretanto, também por esse motivo, o corpo é uma manifestação da vida constituída por meio das relações sociais que estabelece. O homem constrói socialmente seu corpo, produz as qualidades do corpo nas relações sociais e por meio da incorporação simbólica. Desta forma, nossa corporeidade é também construída socialmente, de forma que permite a estruturação simbólica que reúne os mais diversos estilos de vida.

Para Merleau-Ponty (2011), é na experiência do mundo que todas as relações humanas devem estar ligadas de forma significativa. As relações que o ser humano cria com o

mundo são mediadas por seu corpo-próprio. É na vivência da sua corporeidade, de maneira autêntica, autônoma e consciente, que o homem manifesta aquilo que é próprio da condição humana, como a sua subjetividade, sensibilidade, solidariedade e a reflexão sobre suas ações, eliminando a noção dicotômica que o enxerga somente a partir do prisma racionalista, como o corpo-máquina.

Desse modo, a percepção do indivíduo é despertada a partir de um processo de percepção da organização de si mesmo, dos outros e destes no mundo (onde eles se manifestam). Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e constituir-se como um ser singular e responsável por si próprio. Nesse sentido, o estado de consciência impõe ao indivíduo uma postura ativa e coerente aos seus princípios. Ao assumir essa postura, o indivíduo livra-se de condicionamentos extras, seja de origem social ou psicológica, e vive de maneira autêntica e autônoma (SANTOS, 2016, p. 195).

Na compreensão de Caminha (2012), uma educação guiada pelas reflexões fenomenológicas recusa o comportamento humano baseado pelo mesmo funcionamento das máquinas, isto é, ela buscará, por meio da ação pedagógica, compreender que o fazer humano é resultado de uma ação pessoal e concreta. A educação deverá ajudar o indivíduo a resolver conflitos, participar de projetos de cooperação e considerar a diversidade de intensões e desejos do grupo social em que convive com os seus semelhantes.

A educação pautada pelo viés fenomenológico busca compreender o ser humano de maneira integral, considerando sua inteligência e sua sensibilidade, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades, reagindo à idealização do mundo e enxergando no sujeito do conhecimento um ser doador de sentidos e que revela significados em seu movimentar-se no mundo. Assim, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a criatividade, a intencionalidade, a consciência, a iniciativa deve substituir o mero conformismo predominante nas práticas contemporâneas. “Do ponto de vista fenomenológico, o sujeito ético, estético e político deve ser uma referência permanente na formação humana por meio da autonomia, da sensibilidade e da cidadania” (CAMINHA, 2012, p. 17-18).

Segundo Caminha (2012), uma ação pedagógica guiada através dos princípios da fenomenologia, é um indicativo de que o sujeito do conhecimento é o centro da ação educativa e não os conteúdos a serem ensinados. O educando não pode ser reduzido a uma enciclopédia, nem o educador a um especialista que verifica, por meio dos processos

avaliativos, que os alunos estão respondendo aos conteúdos previamente estabelecidos de maneira uniforme.

A fenomenologia nos ajuda a nos recusarmos a ver o educando como indivíduo que apossa de conhecimentos e habilidades para se integrar ao mundo globalizado como força de trabalho eficiente. O educando não é um número de uma massa amorfa, mas sujeitos de intenções e desejos que precisam ser emancipados pela força da responsabilidade, da contestação e resistência. Nesse sentido, a educação não pode ser um mero cumpridor de programas pré-estabelecidos. Pelo viés fenomenológico da busca permanente de se reaprender o mundo, a educação não é o processo de padronização de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de modos de se viver por meio da busca de se situar como sujeito no mundo (CAMINHA, 2012, p. 18).

Para Caminha (2012), a educação não pode minimizar a sua atuação apenas no ato de possibilitar o processo de aquisição cultural pelo educando, ela deve ir além. Baseada numa perspectiva fenomenológica, ela deve ensinar a necessidade constante de reaprendermos a ver o mundo. Somos seres inacabados, ou seja, que estamos em processo de transformação constante. Logo, a educação não pode apresentar-se por meio de uma concepção fixa. Assim, “fortalecer o sentido de sujeitos aprendentes que se renovam ao longo da história é a grande contribuição que a fenomenologia tem a oferecer à educação” (CAMINHA, 2012, p. 19).

Cada educando é um aprendente que se associa a outros para construir uma comunidade de aprendentes. Pelo viés fenomenológico, concebe-se a educação como uma prática formativa que valoriza a percepção do sujeito. O espaço escolar deve valorizar as vivências educativas dos sujeitos aprendentes. A escola deve ser um espaço de construção de situações educativas que levem aos sujeitos aprendentes relacionarem sua condição existencial com os conteúdos ministrados. A vida educativa não deve ser concebida como um projeto fechado às convenções do sistema institucionalizado pelo Estado. É preciso inspirar a audácia de ser criativo (CAMINHA, 2012, p. 18).

Nossa aprendizagem sempre será mediada pela relação que construímos com o outro. O diálogo se apresenta como característica indispensável para se garantir o sentido da educação, no intuito de se garantir modos diferentes de aprender e reaprender a ver o mundo. Desta forma, o ato de educar não se reduz simplesmente na dominação de saberes consagrados pela ciência, enfatizando a sua matriz intelectualista. Seu direcionamento deve estar ancorado na possibilidade de se construir saberes com os outros. A construção do ato educativo, baseado nos princípios que a fenomenologia propõe, significa considerar a

subjetividade como objetivo proposto, pois o ser se faz humano na medida em que se tem uma educação que não somete o adequa aos ditames sociais, culturais e históricos produzidos pelas gerações passadas, mas que aprenda a valorizar a experiência da liberdade de pensar e de agir conscientemente. “A pluralidade de saberes construídos por sujeitos que dialogam, visando ampliar possibilidades diferentes de se compreender o mundo é o cenário que a fenomenologia propõe como prática educativa” (CAMINHA, 2012, p. 19).

Segundo Caminha (2012), pensar e agir livremente querer do indivíduo o exercício pleno de sua consciência, sendo capaz de se distanciar do habitual ou tradicional e perceber novas possibilidades. Assim, seguir um modelo educacional que trabalhe com uma perspectiva crítica exige o exercício da intencionalidade e o desenvolvimento do educando, pois será por meio desse direcionamento que existirá a possibilidade de reaprender constantemente o mundo. A educação, seguindo essa linha de pensamento, deve relacionar a atitude consciente de compreensão do mundo com o compromisso social, razão essa destacada na interação entre corpo e percepção.

Corpo e percepção constituem a base de uma educação que segue os passos fenomenológicos. O corpo do educando deve ser considerado como sendo seu próprio corpo, tal como ele é percebido. Ele é responsável pela sua autorealização como pessoa. A educação se constitui num projeto de formar seres conscientes em suas compreensões e ações como pessoas, conscientes, sobretudo, de que eles são sujeitos de sua própria realização. Ela deve valorizar a diversidade de experiências da percepção de nosso corpo, dando-nos a capacidade de ampliar os horizontes de nossas aptidões para nos dirigirmos ao mundo. Desse modo, pela educação, seria possível não somente ampliar nossa capacidade de representar o mundo em que vivemos, mas, sobretudo, criar novas formas de nos fazer presentes no mundo. Aqui nasce uma nova forma de conceber a educação como processo que nos conduz a um movimento de existência. Para colaborar com esse movimento, que é uma abertura engajada com a experiência de reaprender a ver o mundo, a escola precisa ser o lugar de ricas experiências perceptivas e de uma permanente situação dialógica (CAMINHA, 2012, p. 20).

Segundo Santos (2016b), a consciência é característica da natureza humana, que significa a percepção dessa condição de interinfluências que condiciona o ser-no-mundo e a expressão de sua singularidade a partir dessa compreensão. A fenomenologia considera a subjetividade como o aflorar de um processo de percepção da organização do próprio indivíduo. “Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e a constituir-se como um ser singular e responsável por si mesmo” (SANTOS, 2016b, p. 458).

Torna-se pertinente afirmar que a educação precisa contribuir para a formação de indivíduos que sejam capazes de agir em diferentes realidades, por meio de uma percepção ampla e consciente do contexto social, cultural e histórico no qual se relaciona. Para isso, a escola, como uma instituição formal que tem por objetivo propiciar aprendizagens necessárias para a vida, deve refletir acerca da abordagem do corpo nesse processo, agravando sua irresponsabilidade de negá-lo. Negligenciando o corpo no processo de aprendizagem, a escola distancia o conhecimento do educando, transformando todo processo educacional distante do aluno, desprovido de sentido e impossível de se construir significados, impedindo de considerar o corpo com expressão e linguagem.

Desta forma, gesto se constitui como uma manifestação da nossa linguagem corporal, ou seja, nossa corporeidade, abarcando de maneira simultânea a maneira que possuímos de nos relacionar com o mundo, como também expressando a inteligência corporal. A expressão corporal “é uma conduta espontânea, tanto no sentido ontogenético como filogenético, é uma linguagem através da qual o ser humano revela emoções, sentimentos e pensamentos com o seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens significativas” (SANTOS, 2016b, p. 461).

Neste sentido, o contexto escolar, considerando uma Educação com vistas no desenvolvimento integral, que privilegia o corpo no processo pedagógico para a formação do sujeito, deve destacar a valorização do movimento corporal, permitindo a livre expressão em virtude de uma linguagem corporal autêntica, que possibilite a auto percepção e, conseqüentemente, a conscientização de si mesmo e do outro no mundo (SANTOS, 2016b, p. 461).

Assim, o ser humano além de ser um membro de uma classe social, é também um ser singular que, apenas ele, pode presenciar a sua própria existência. É a partir do envolvimento nas relações intersubjetivas que se permite construir sua motricidade numa unidade expressiva da existência, de forma que só possível a sua manifestação de maneira contextualizada, como um ser no mundo. Neste sentido, o ser humano transcende a concepção que o considera apenas como um corpo organismo para alcançar a sua dimensão cultural. “Isso porque, possuindo a capacidade de produzir, de atribuir significados e de criar hábitos, ele se expande em seu meio e torna-se um corpo dinâmico em suas relações no mundo” (SANTOS, 2016b, p. 468).



Sendo assim, o movimento intencional deve ter um significado; caso contrário, o corpo passa à condição de objeto, de coisa, sem originalidade. Movimento não significa repetir gestos padronizados, mas transcender, manter-se no mundo como um ser ativo, capaz de tomar decisões e evitar a banalização do corpo e do movimento, perceber os limites e potencialidades, a partir da vivência própria no mundo cultural. Assim, a experiência da aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento que, naturalmente, vem acompanhado de um sentido. Considerando estes aspectos, notamos a existência de uma necessidade de repensar a educação, colocando a ênfase numa visão de ação educativa como produção de experiências de aprendizagem (SANTOS, 2016b, p. 467).

É nesse caminho que Nóbrega (2005) busca refletir o lugar do corpo na educação, ressaltando os elementos do projeto iluminista em uma concepção de educação do corpo, apresentando os aspectos da civilidade e da cultura do corpo no ideário da pedagogia moderna, considerando a perspectiva da instrumentalidade, assim como apontando os possíveis caminhos das relações entre corpo e educação na contemporaneidade, através de uma perspectiva fenomenológica do corpo.

Segundo Nóbrega (2005), os estudos sobre percepção tem contribuído de maneira significativa para ampliação da compreensão acerca da cognição, no sentido de elucidar como acontece a realização do fenômeno conhecer. A autora busca através do conceito da enação situar o deslocamento do papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado, ou seja, referindo-se ao fato de sermos corpo, com uma multiplicidade de possibilidades sensitivas e de movimento, onde estamos imersos em contextos múltiplos.

Desta forma, o processo de enação enfatiza que o conhecimento é possibilitado pela existência efetiva do ser no mundo, ou seja, pela manifestação da corporeidade, onde a cognição depende diretamente da experiência que acontece na ação corporal. As experiências que vivenciamos no mundo são vinculadas às capacidades sensório-motoras envolvidas em um contexto biopsicocultural. Neste sentido, ao termo enação é atribuído o significado que os processos sensório-motores, percepção e ação, são essencialmente inseparáveis da cognição do indivíduo.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somo seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação *encativa*, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge

da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento. Essas capacidades são originadas na estrutura biológica do corpo, vividas e experienciadas no domínio consensual e em ações da história e da cultura. A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 607).

Na compreensão de Nóbrega (2005), a escola, como instituição que promove a educação formal, não pode conceber seus objetivos de atuação apenas direcionados ao intelecto. Pensar o lugar do corpo na educação e na escola em particular é primeiramente compreender que o corpo não é um mero instrumentos das práticas educacionais, pois as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Atividades como ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. É preciso avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O corpo é o objetivo de todos os componentes curriculares que compõem a educação formal, de forma a se apresentar como preocupada com a formação plena do ser humano.

O corpo traz consigo marcas culturais, sociais e históricas, onde todas as questões relacionadas ao agir e comunicar humano com o mundo e com as outras pessoas estão ligadas no corpo. O propósito não é a inclusão do corpo na educação. O corpo já faz parte da educação. “Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Ao considerar a compreensão do conceito de corporeidade, as diferentes componentes curriculares ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar “o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa situação corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições” (NÓBREGA, 2005, p. 612).

Essa compreensão de corporeidade poderá incendiar a paixão de ensinar e aprender como princípio educativo, visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância. A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar os espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e

tempo da educação que compreendemos como currículo (NÓBREGA, 2005, p. 613).

Consideramos a educação como um produto cultural, que promove aprendizagens diversas, porém, será através da conscientização, que alcançaremos a humanização e nos tornaremos diferentes dos outros que habitam o mundo. De acordo com Rezende (1990), construção de aprendizagens decorre do processo de promoção da cultura, porém, essa não poderá ser decorrida de forma superficial e através da improvisação. Neste sentido, o trabalho docente deverá ser comprometido e sensível ao ser humano, aos seus sentimentos, intencionalidades e a sua subjetividade, no tocante a proporcionar ao educando situações que promovam a conscientização durante o processo de construção da sua corporeidade.

Capalbo (2008) orienta os educadores a considerar o indivíduo em sua plenitude, de forma holística, percebendo-o a partir da unidade do seu mundo da vida: vida pessoal, social, do meio ambiente; mundo da sua vida histórica, cultural, de classe; mundo da sua vida de ação política, sindical, de participação em associações, etc. Assim, sua ação pedagógica não pode ser reduzida somente a uma mera transmissão de conhecimentos, mas deve possibilitar a “promoção humana” de seus educandos. Deve ser realizada e direcionada a sujeitos situados em mundo cultural, social e histórico, superando as dicotomias construídas a partir de uma noção de homem pautada na concepção naturalista, dualismo mente e corpo, indivíduo sociedade, relacionamento pessoal e impessoal, pessoa e cliente. O ato educativo deve voltar-se para a compreensão do homem situado no mundo em sua totalidade, uma compreensão recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando. “É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico” (CAPALBO, 2008, p. 123).

A escola se caracteriza como um espaço de expressão e construção da corporeidade do aluno, local onde ele vive inúmeras situações que atuarão de maneira direta em seu corpo próprio. De acordo com Witter (2010), as relações sociais vividas na escola representam um fato marcante na vida do adolescente, pois uma das suas principais preocupações é justamente o estabelecimento de amizades, onde é investido grande parte do seu tempo e energia em participar de grupos sociais. Com os grupos formados e por meio das experiências vividas da escolar o adolescente se sente seguro e pertencente ao contexto, fato que não apenas fornece segurança emocional, como também é fonte de status e reputação com propriedades motivacionais. Desta forma, todas as experiências vivenciadas na escola assumem uma

importante centralidade no desenvolvimento da personalidade durante os anos da adolescência.

A criação da adolescência não encontrou a escola preparada adequadamente para receber os jovens com suas características. Isso gerou dificuldade, pois os padrões fora da escola entravam em choque com o comportamento do “adulto” cobrado por ela. O mundo ocidental, influenciado pelos militares jovens dos Estados Unidos, passou a aceitar e a compreender melhor o adolescente, mas a formação dos docentes e a mudança nos padrões das escolas não ocorreram, nem ocorrem hoje, em ritmo acelerado. Os próprios pais não estavam preparados. A velocidade que passou a marcar as mudanças na adolescência da segunda metade do século passado foi progressivamente aumentando, tornando o educar uma tarefa mais complexa, mas que não está acompanhando o ritmo das alterações do mundo nem seus efeitos sobre os jovens (WITTER, 2010, p. 51-52).

A educação precisa desenvolver a sensibilidade para novos valores, para que eles possam ser descobertos e seu universo se torne mais amplo. É necessário que os projetos educacionais estejam voltados e direcionados ao educando em sua busca de sentido, onde o adolescente possa estabelecer sentidos e significados ao que está latente em cada situação. Entretanto, o sentido é construído através do vivido, ou seja, é preciso que a construção do conhecimento seja proporcionando mediante a percepção concreta de um mundo vivido pelo aluno, onde ele exercerá ações concretas e que dialoguem com a construção de sua corporeidade.

Cada ação intencional do adolescente na escola é constituída por sentidos e significados presentes em sua vida, que são um recorte de situações que estão conectadas umas com as outras, estabelecendo uma rede relacionamentos. Cada manifestação da sua corporeidade é única, aberta, indefinida, com uma multiplicidade de possibilidades de sentido e muitas opções de respostas. Assim, a escola não pode limitar suas ações somente ao simples ato de transmitir os saberes produzidos socialmente, mas deve também possibilitar ações que contribua na descoberta do Ser adolescente, assim como permitir a manifestação da sua consciência. Esta última pode ser desenvolvida se o processo educacional for guiado com sentido. Desta forma, uma educação com sentido é caracterizada como um processo construído com responsabilidade. Uma educação com sentido aguça as competências dos alunos, assim como permite o aflorar da sua consciência.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se perguntar como uma eidética educacional concebe-se como estudo da região do ser que se ocupa da

educação em dada sociedade que está em contínua transformação e se organiza em sistemas de relações. O mundo da vida educacional, tal como ele é vivido pelos homens, é um mundo da coexistência de conflitos. A análise da coexistência apresentar-se-á como sendo a forma originária peculiar da vida social na qual a educação se situa, com os seus correlatos de liberdade, valor, significado, finalidade, sentido, ação. A ciência eidética do vivido educacional, a partir de então, apresenta-se como a busca de fundamentos e como a explicitação de sua inserção concreta e existencial no mundo em sua cotidianidade. Mas, na descrição da vida cotidiana, é sempre a compreensão de sua essencialidade que deve ser objeto da reflexão fenomenológica (CAPALBO, 2008, p. 136-137).

Desta maneira, toda ação realizada no contexto escolar terá repercussões na constituição da autoestima do adolescente. As relações estabelecidas com seus pares em grupos sociais, as vivências corporais e a possibilidade de expressividade, concebem a escola como um local marcante no desenvolvimento da sua autoestima, pois sua constituição é proporcionada justamente pela relação que o indivíduo estabelece com o mundo. Todo esse processo atua de maneira decisiva na corporeidade do adolescente.

Segundo Sadir (2010), adolescentes com a autoestima baixa possuem, geralmente, relações insuficientes com seus amigos e apresentam um padrão de conduta com carência ou déficit de relações interpessoais e, com frequência, evitam ou se esquivam, de contatos sociais. Por se apresentar como um problema que afeta pouco as pessoas ao seu redor, esse comportamento acaba sendo banalizado, não recebendo a devida atenção e importância que necessita. Neste sentido, o relacionamento social adequado e satisfatório é fundamental para uma vida saudável. Muitos adolescentes sofrem por apresentar um repertório de habilidades sociais deficitário, proporcionando, desta forma, um prejuízo grave em seu desenvolvimento cognitivo, além de ocasionar também problemas relacionados a sua afetividade e comportamento.

De acordo com Sadir (2010), alguns estudos nos mostram que dificuldades interpessoais na infância podem ser fatores geradores de dificuldades interpessoais, acadêmicas e de problemas de saúde mental na adolescência. Em contrapartida, recursos no domínio interpessoal nesse período são precursores de competência, tanto interpessoal como acadêmica, nos anos seguintes. Desta forma, quando as crianças são orientadas de maneira adequada no domínio interpessoal ou recebem um suporte social na adolescência, elas apresentam uma tendência maior a serem mais hábeis no desempenho escolar, no desenvolvimento da sua autoestima e autoconceito, no senso de auto eficácia, assim como nos problemas de comportamento.

Estudos sobre suporte social sugerem que pessoas componentes no domínio interpessoal têm maior probabilidade de manter e mobilizar redes de relacionamentos que lhes deem suporte nos momentos difíceis. Provavelmente, a capacidade desses indivíduos para estabelecer e manter relações interpessoais mutuamente satisfatórias lhes garante um efetivo apoio de pais, professores, outros adultos e colegas diante das adversidades da vida e contribui para um senso positivo de eficácia no enfrentamento dessas adversidades. Em contrapartida, se não conseguem esse apoio, sua autoimagem pode ser afetada e, com isso, o indivíduo se torna competitivo, desagradável, mesquinho e inseguro, buscando outros equivalentes (SADIR, 2010, p. 133).

A corporeidade, quando incluída nos objetivos e princípios educacionais, poderá abrir perspectivas de construção e produção conhecimento pelo adolescente. Ao analisar as reflexões acerca da produção do conhecimento nos dias atuais, verifica-se que os processos naturais e sociais devem ser abordados de maneira dialógica. A partir dessa união podemos observar o processo de aprendizagem construído pelo aluno, onde corpo e consciência não se apresentam como causalidades distintas, mas como uma unidade expressiva a partir de toda uma corporeidade manifesta em uma experiência vivida.

De acordo com Santos (2016), torna-se necessário transcender a noção utilitarista, onde o ser humano é entendido apenas como um recurso nos processos educacionais, como se este fosse um mero meio. É necessário transpor a ideia reducionista de que vivemos em um mundo indiferente e sem sentido. Assim, uma educação voltada para reflexão, conhecimento e vivência da corporeidade pelos adolescentes na escola poderá contribuir de maneira significativa para a reeducação e aprimoramento do ser humano a partir da consciência de si e para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades de forma integral. É necessário que o corpo próprio dos alunos seja encarado como objetivo e princípio norteador das propostas educacionais desenvolvidas pela escola, onde é será possível destacar vários benefícios quando tomamos como base a unidade do Ser.

Elucidar o mundo vivido dos adolescentes no contexto escolar torna-se algo relevante para o debate em torno da educação. Suas experiências são repletas de significados, onde busca, no percurso da sua vida, em meio ao envolvimento com dificuldades sociais, culturais, cognitivas e emocionais, o maior esclarecimento a respeito da sua corporeidade. Assim, o Ser adolescente necessita ser compreendido por inteiro, como aquele que está em situação em mundo, que é determinado por uma herança cultural que recebe, mas também é agente ativo de transformações mediante as ações que exerce no mundo. Suas experiências vividas são

mediadas por uma intencionalidade e por consciência que possui a partir das relações que estabelece com mundo e com os outros.

A escola precisa levar em consideração as experiências vividas dos adolescentes, não apenas como uma somatória de coisas e fatos fragmentados, como algo destituído de sentido e significados. A escola não pode reduzir sua função somente ao desenvolvimento dos processos cognitivos dos educandos, deixando de lado suas vivências corporais. Isto é, o Ser adolescente não pode ser encarado apenas como um mero objeto, como um corpo reduzido ao aspecto biológico. Portanto, sua função precisa dialogar com as relações que os indivíduos estabelecem no mundo por meio de suas experiências intencionais. É possível compreendê-lo e desenvolver ações pedagógicas que busquem o Ser adolescente como sujeitos subjetivos e intersubjetivos, que são fontes absolutas e ilimitadas de significados.

Torna-se necessário ratificar que todo esse processo de ações humanas mais concretas, conscientes e engajadas com as atuais necessidades por quais passamos requer indivíduos que se reconheçam como capazes de grandes realizações, que se auto percebam como possuidores de potencialidades distintas, porém significativas. Esse processo está diretamente relacionado com a autoestima humana, ou seja, com o entendimento que somos seres únicos no mundo. Na pretensão de aprofundar tais ideias, procuraremos na seção seguinte abordar a autoestima na vida do adolescente, assim como a sua repercussão na corporeidade e no desenvolvimento de ações educativas do Ser adolescente.

#### 4. CORPOREIDADE E AUTOESTIMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na maioria das sociedades modernas, a passagem da infância para a vida adulta é marcada não por um único evento, mas por um longo período conhecido como a adolescência, sinalizada por uma transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, que a partir do contexto social, cultural e econômico, no qual é construída, assumirá formas variadas. A adolescência se caracteriza como uma fase humana de profundas evoluções. Essa fase é construída a partir das mais variadas vivências corporais em que o ser humano irá desenvolver. Desta forma, a adolescência oferece oportunidades para a maturação não somente em termos físicos, mas também em competência cognitiva, social, propiciando a autonomia, o autoconceito e a identidade.

De acordo com Cória-Sabini (2001), o fato do conceito da adolescência ter aparecido um pouco mais tarde na história da humanidade não quer dizer que este período do desenvolvimento seja irrelevante. Pelo contrário, a adolescência é um período em que o indivíduo precisa cumprir inúmeras tarefas para continuar o progresso harmonioso do ego. Entre elas estão a definição da identidade, a escolha vocacional e a autonomia moral. É uma fase em que o indivíduo irá vivenciar variadas mudanças em sua vida.

A adolescência não é mais somente um fenômeno ocidental. A globalização e a modernização acionaram mudanças sociais em todo o mundo. Entre essas mudanças estão a urbanização, vidas mais longas e mais saudáveis, taxas de nascimento reduzidas e famílias menores. A puberdade mais precoce e o casamento mais tardio estão se tornando cada vez mais comuns. Mais mulheres e menos crianças trabalham fora de casa. A rápida disseminação de tecnologias avançadas tornou o conhecimento um recurso valorizado. Os jovens necessitam de mais escolarização e habilidades para ingressar no mercado de trabalho. Juntas, essas mudanças resultam em uma fase de transição estendida entre a infância e a idade adulta (PAPALIA e FELDMAN, 2013, p. 388).

De acordo com Eisenstein (2005), a adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do progresso físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social.



A adolescência é uma etapa evolutiva peculiar do ser humano. Nela culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo, por isto, não podemos compreender a adolescência estudando separadamente os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Eles são indissociáveis e é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência (OSÓRIO, 1992, p. 10).

Segundo Osório (1992) salienta ainda que a adolescência é um complexo psicossocial, assentado em uma base biológica, cuja caracterização pode ser sumariada na redefinição da imagem corporal, consubstanciada na perda do corpo infantil e da consequente aquisição do corpo adulto, na culminação do processo de separação/individuação e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais, elaboração de luto referente a perda da condição infantil, estabelecimento de uma escala de valores ou código de ética, a busca por uma identificação em grupos, estabelecimento de um padrão de luta/fuga no relacionamento com a geração pendente.

Segundo Oliveira (2006), a construção da identidade é relacionada com a subjetividade do adolescente, na qual se caracteriza por uma marcante reorganização, interna e externamente, na relação com o outro e com a cultura. Desta forma, o contexto cultural tem o papel de regular as condições sociais de constituição do senso de si. No entanto, sua formação é influenciada por processos de tipo dialético, que envolvem incompatibilidade, inconsistência e conflito. “O senso de identidade se expressa na forma de histórias – vividas, contadas, recontadas e intersubjetivamente transformadas, contendo crenças, valores e ideologias provenientes do contexto sociocultural” (OLIVEIRA, 2006, p. 431).

Desta forma, veremos que configuração subjetiva do adolescente passa, num primeiro nível, pela coordenação entre fatores biológicos e fatores de ordem psicossocial e cultural. Nesse momento da trajetória de vida, os fatores biológicos são associados à maturação sexual e às mudanças físicas. No entanto, segundo Oliveira (2006), embora universais à espécie, são também marcados pela cultura: cada grupo cultural insere o conjunto de fenômenos biológicos da puberdade em sistemas de significação, os quais são articulados às questões de gênero, às hierarquias familiares e sociais, bem como à assunção de uma identidade pessoal e social, construída contra o pano de fundo das relações sociais e institucionais.

Segundo Cória-Sabini (2001), o processo de construção da identidade do adolescente perpassa pelas mudanças no modo em que o indivíduo percebe o mundo que o cerca e pela forma como se relaciona com ele. Assim, na adolescência, o sentimento de identidade provém

da coerência e da continuidade do autoconceito construído pelo indivíduo. Desta forma, as relações desenvolvidas em sua casa, na rua e na escola contribuirão na manifestação de seus comportamentos e, conseqüentemente, da sua identidade.

Na compreensão de Papalia e Feldman (2013) o adolescente é caracterizado pela busca constante da identidade. Os autores apresentam alguns estados da identidade nos jovens: realização da identidade (a crise que leva ao compromisso); execução (compromisso sem crise); moratória (crise sem haver compromisso); difusão de identidade (nenhum compromisso, nenhuma crise). Essas categorias não são estágios, elas representam o estado do desenvolvimento da personalidade em um determinado momento, e elas provavelmente mudam em qualquer direção à medida que os jovens se desenvolvem. Ao final da adolescência, conforme o entendimento dos autores, as pessoas se encontrarão em uma fase mais organizada de sua identidade.

Desta forma, a adolescência é uma fase em que o indivíduo está buscando se conhecer, assim como procurando o seu lugar no mundo. Assim, a construção da autoestima aparece de maneira intrínseca a esse processo. De acordo com André e Lelord (2014), a autoestima é o julgamento, a apreciação que cada um faz de si mesmo, sua capacidade de gostar de si. O caminho mais viável para uma auto avaliação positiva é o autoconhecimento. Conhecer seu próprio EU é fundamental, pois implica ter ciência de seus aspectos positivos e negativos, e valorizar as virtudes encontradas. Este diálogo interior requer um voltar-se para si mesmo, a determinação de empreender essa jornada rumo à essência do ser, deixando um pouco de lado o domínio do ego.

Esse reconhecimento subjetivo torna o indivíduo mais apto a enfrentar os obstáculos e desafios do cotidiano, uma vez que agora ele conhece seu potencial de resistência e a intensidade de sua coragem e determinação. Assim ele pode evitar as armadilhas que caracterizam a baixa autoestima, tais como a insegurança, a inadaptação, o perfeccionismo, as dúvidas, as incertezas, a falta de confiança na sua capacidade, o medo de errar, a busca incessante de reconhecimento e de aprovação, entre outros. Fortalecido, o sujeito pode resistir aos fatores que provocam a queda na autoestima – crítica e autocrítica, culpa, abandono, rejeição, carência, frustração, vergonha, inveja, timidez, insegurança, medo, raiva, e tantos outros.

De acordo com Moysés (2004), a autoestima é a percepção que o indivíduo possui acerca do seu próprio valor, ou seja, esse sentimento de valor, acompanhado da percepção que temos de nós próprios, constitui a autoestima. Em termos práticos, a autoestima se revela

como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios encontrados a partir das relações humanas em nossas experiências cotidianas. Desta forma, nossas atitudes com relação a alguma coisa ou pessoa faz parte da nossa compreensão e sentimentos por ela, a forma pela qual a avaliamos e aceitamos a maneira como consequentemente agimos como referência a ela consiste na manifestação da autoestima humana.

Lopez Júnior (2010), aponta que de acordo com as relações humanas estabelecidas na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais perceptível o quanto é importante em termos de produtividade uma autoestima elevada, pois a sua contribuição na sua relação com o contexto social, profissional e afetivo, assim como com o tempo, com os fatos, com os estudos, com o trabalho e com as pessoas é eminente. De acordo com essa integração do indivíduo com seus diversos aspectos, revela que a autoestima depende de uma combinação da boa visão que temos de nós mesmos, da visão que os outros possuem de nós, assim como da perspectiva que todo esse processo relacional de construção e manifestação da autoestima se abre dentro de nós.

Essa produtividade pode ser observada no ambiente escolar. A prática tem mostrado que autoestima difere consideravelmente de aluno para aluno. Pode-se inferir que vários fatores contribuem para essas diferenças, como por exemplo, o desempenho escolar, o número de horas de permanência na escola em contato com professores e colegas, o tipo de experiências que vivenciam com eles, a estrutura e qualidade da escola, o ambiente em sala de aula (LOPEZ JÚNIOR, 2010, p. 13-14).

André e Lelord (2014) elucidam que a autoestima é composta por três ingredientes: o amor a si mesmo (a); a visão de si mesmo (a) e a autoconfiança. “O amor a si mesmo (a)” é colocado como o elemento mais importante, pois será através dele que conseguiremos resistir a adversidade e nos recompor após um fracasso. Não impede nem o sofrimento nem a dúvida em caso de dificuldades, mas protege contra o desespero. “Estimar-se implica avaliar-se, mas amar-se não está sujeito a nenhuma condição: amamo-nos a despeito de nossos defeitos e limites, fracassos e revesses, simplesmente porque uma pequena voz interior nos diz que somos dignos de amor e de respeito” (ANDRÉ E LELORD, 2014, p. 15).

O segundo pilar, intitulado como “a visão de si mesmo (a)”, trata-se de uma avaliação, fundamentada ou não, que se faz das próprias qualidades e dos próprios defeitos, ou seja, um olhar detalhado lançado a si mesmo. É um fenômeno em que a subjetividade desempenha o papel principal; sua observação é difícil, e sua compreensão, delicada. “Não se trata apenas de

autoconhecimento; o importante não é a realidade dos fatos, mas a convicção que se tem de ser portador de qualidade e defeitos, de potencialidades ou de limitações (ANDRÉ E LELORD, 2014, p. 17).

Já a autoconfiança, terceiro pilar da autoestima, ao contrário do amor a si mesmo (a) e, em especial, a visão de si mesmo (a), a autoconfiança não é muito difícil de identificar; basta estar próximo regularmente de uma pessoa, observar como ela se comporta em situações novas e imprevistas, quando existe algo em jogo ou quando ela se acha submetida a dificuldades na realização de algum projeto pessoal. O exemplo, assim como o discurso, são fatores essenciais para a construção da autoconfiança. Neste sentido, pais que encorajam seus filhos a aceitar um fracasso e não procedem da mesma maneira não gera grandes resultados. É necessário que os pais saibam que as verdadeiras convicções dos adultos são avaliadas por seus atos e não somente por suas palavras.

Todos nós já passamos, ou iremos passar por fracassos. Todo mundo tem seus fracassos, mas isso não é um drama, pelo menos se a autoestima do indivíduo não for baixa. Assim, durante a recuperação de uma frustração, sua recordação se mantém inalterável, uma seqüela emocional dolorosa e duradoura. O mesmo fenômeno pode ser encontrado no caso da crítica. Muitas pessoas não estão preparadas para receberem críticas na vida, mas sujeitos com baixa autoestima são mais sensíveis a elas, em intensidade e duração, que os outros com a autoestima mais elevada.

Assim, pretendemos mostrar que a alta autoestima está associada a estratégias de busca de desenvolvimento pessoal e de aceitação de riscos, ao passo que a baixa autoestima provoca sobretudo estratégias de proteção e de não exposição a riscos. Em outras palavras, a pessoa com a alta autoestima tem vontade de vencer, ali onde aquela com baixa autoestima tem medo de fracassar. [...] É claro que ambas as estratégias terão a longo prazo consequências específicas. Uma autoestima elevada vai levar o indivíduo a explorar ambientes mais variados, com mais convicção, permitindo-lhe por isso mesmo encontrar o seu “caminho” ao preço de alguns fracassos e vicissitudes. Já uma autoestima baixa vai incitá-lo a limitar-se a perímetros onde ele se sente seguro, com um risco mínimo de fracasso. A pessoa com a autoestima alta procurará, por exemplo, superar os próprios objetivos alcançados enquanto aquela com baixa autoestima se acomodará com o que já conseguiu. Uma pensa “quem não arrisca não petisca”; a outra diz a si mesma “mais vale um pássaro na mão do que dois voando” (ANDRÉ E LELORD, 2014, p. 51).

Desta forma, pessoas cuja autoestima é baixa e instável desejam melhorar sua condição e seus estados de alma, procurando agir nesse sentido. Em contrapartida, a pessoas

cuja autoestima é baixa e estável parecem, quanto a si mesmas, “resignadas”. Fazem poucos esforços para se valorizarem aos próprios olhos e aos olhos dos outros. “É a presença de um ambiente social que permitirá estabelecer mais claramente as diferenças: as primeiras preocupam-se em não correr risco de um fracasso ou em não ser rejeitadas, ao passo que as segundas decidem fazer isso por antecipação (ANDRÉ E LELORD, 2014, p. 72).

A baixa autoestima é um problema muito comum em qualquer faixa etária e pode surgir a qualquer momento da nossa vida, principalmente na adolescência, tendo em vista que esse é um momento de reorganização do indivíduo em relação a sua imagem corporal e a seu lugar no mundo. É na adolescência que o corpo cresce de forma desordenada trazendo consigo as indesejadas “espinhas”. Os meninos mudam a sua voz e ganham pelos no rosto. As meninas começam a ganhar as formas de mulher e conhecem a menstruação. A atração por outros jovens e o medo da rejeição. A preocupação em ser aceito por um grupo. Enfim, situações que precisam ser debatidas dentro do contexto escolar juntamente com os alunos, pois as consequências da baixa autoestima (rejeição, carência, comparação, frustração, vergonha, cobrança, insegurança, medo, humilhação, perdas, dependência, etc.) podem afetar o seu desenvolvimento.

Segundo Assis e Avanci (2004), a aquisição da autoestima na adolescência está intrinsicamente relacionada ao autoconceito. Para os autores a autoestima é uma característica humana forjada a partir dos olhares que o adolescente direciona e recebe dos espelhos que encontra ao percorrer o labirinto da sua vida. Envolve a capacidade humana de refletir sobre si próprio, descrevendo, julgando e avaliando a pessoa que é. Para que sua formação ocorra, o ser humano é, simultaneamente, observador e observado, juiz e julgado, avaliador e avaliado.

A autoestima toma presença marcante na adolescência, com base na educação e no tratamento recebido dos familiares, amigos e professores. É muito importante o ambiente, o contexto em que o indivíduo cresce, pois este meio pode edificar ou destruir a confiança do infante em si mesmo. Se os pais tornam a criança um ser dependente, ela pode se tornar imbuída de falsas crenças, o que contribui para sua baixa autoestima. Segundo a psicologia, a autoestima pode abranger o que se chama de crenças auto significantes – “Eu sou inteligente/ignorante” -, emoções auto significantes agregadas – segurança/insegurança – e traços de comportamento. Ela pode ser um aspecto definitivo da personalidade ou um estado emocional passageiro.

Um fator importante no desenvolvimento do adolescente é a sua capacidade de estabelecer relações sociais nos mais diversos locais da sociedade. Sua capacidade de se

relacionar e criar vínculos sociais terá um papel marcante na constituição da sua corporeidade, refletindo em sua autoestima. As relações interpessoais desempenham um papel central na manutenção, prevenção e remediação de distúrbios socioemocionais. Desta forma, a criação e pertencimento de grupos, fato marcante nessa fase da vida, possuirá um papel relevante em seu desenvolvimento.

O estilo de vida que escolhem muitas vezes serve de pretexto para não permitir maior aproximação de pais e adultos e, em contrapartida, estes também desenvolvem uma dificuldade de lidar com a transição dessa fase, suas diversidades e os múltiplos jeitos, ideias e propostas que os adolescentes apresentam. Essa etapa se caracteriza pela ruptura ou transformação física e psicológica de referenciais básicos para novas ideias e valores, criando desconforto para o adolescente consigo mesmo e na relação com os outros. Os adolescentes convivem com uma série de dúvidas sobre as transformações que vivenciam em nível físico, mental e, principalmente, social (SADIR, 2010, p. 125-126).

O processo de socialização do adolescente se caracteriza como um processo longo, que se inicia na infância e que necessita de acompanhamento com muito interesse e cuidado, para que seja possível, na adolescência, um processo não traumático, nem tão pouco desequilibrante. Assim, no período da adolescência, momento em que observamos o surgimento das identidades individual e grupal ou coletiva, a depender do estado psicológico do adolescente, ele pode se manifestar com suas características próprias, como também se perder no grupo, rotineiramente como rebeldia contra os padrões sociais estabelecidos na sociedade.

Percebemos que relações com os amigos e pertencimento a grupos assume um papel fundamental. São os amigos da mesma faixa etária e com as mesmas características que possibilitarão ao adolescente enfrentar todas as transformações desenvolvidas em seu corpo. São os membros dos grupos aos quais pertencem que entendem melhor suas ideias, sentimentos, têm os mesmos interesses, as mesmas aspirações e estão dispostos a enfrentar os grandes desafios que se apresentam. A opinião do grupo possui uma enorme relevância para o adolescente, às vezes mais do que a dos próprios pais. Assim, o adolescente precisa fazer parte de um grupo.

Concluindo, o desenvolvimento social do jovem é de relevante significado para toda a sua vida; portanto, aqueles que conseguem estabelecê-lo da melhor forma possível derrapam no uso de álcool e drogas e na delinquência como fuga da realidade conflitiva. No entanto, um grande número de

adolescentes com dificuldade nessa realização, quando bem direcionado, consegue, embora com esforço, sentir-se realizado no grupo social. Esse desenvolvimento deve ser acompanhado de uma alta dose de autoconfiança, que começa com a gradual libertação da dependência dos pais, para que amadureça na preferência por companheiros mais saudáveis e dignos, assim como por suas metas de vida (SADIR, 2010, p. 134-135).

O adolescente, durante todo o seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional, enfrenta inúmeros momentos de tensão que podem atingir níveis elevados, onde muitas vezes podem transpor sua maturidade e capacidade para administrar tais situações. Desta forma, esses momentos poderão influenciar diretamente na construção da autoestima do adolescente. É preciso que ele adquira estratégias para administrá-la, bem como tenha maior preparo para as situações que vivenciará nas idades posteriores.

Segundo Tricoli (2010), a baixa autoestima tem uma ligação direta com o aumento nos níveis de *stress* do adolescente. Os fatores externos criam *stress*, mas muitas vezes é o próprio adolescente quem o cria, por suas características pessoais, sua história de vida e em razão das mensagens de socialização recebidas desde a infância. Tais fatores são denominados “fontes internas de *stress*”. Assim, como podemos observar, é algo que ocorre no interior do indivíduo e que desencadeia um determinado modo de pensar, sentir e agir que origina o *stress*.

As pessoas ligadas direta ou indiretamente ao adolescente (pais, educadores, psicólogos, médicos) precisam se manter atentas às sugestões de avaliação do *stress* ao longo dessa fase do desenvolvimento. Pode ser que verifiquem a influência dessa condição na saúde física e psicológica do jovem, bem como em seu desempenho e sua produção acadêmica. Tais aspectos estão relacionados a fatores ambientais, psicológicos e biológicos. Apesar de visões e focos diferentes, esses aspectos podem esclarecer as reações dos adolescentes. Na adolescência, o jovem fica exposto aos estímulos ambientais e sociais diretamente, assim, podemos verificar a presença de *stress* de forma indireta, identificando os fatores estressantes a que foi submetido e que antecedem o quadro. Os eventos estressantes que ocorrem fora do indivíduo, sobre os quais ele não tem controle, são denominados de fontes externas. Acredita-se que o nível de *stress* experimentado pelo adolescente está relacionado ao acúmulo de mudanças que ele teve de enfrentar em um período de um ano (TRICOLI, 2010, p. 167-168).

Para a autora, diversos estudos na área demonstram que as mudanças de vida contribuem muito para o *stress* excessivo, acarretando com isso o surgimento de doenças físicas e/ou emocionais, assim como um retraimento da autoestima do adolescente, decorrente do desgaste do indivíduo para atender as demandas adaptativas. Os estudos apontam também

que o nível de stress se relaciona à magnitude dos estressores e não à sua qualidade. Neste sentido, a reação do adolescente pode ser a mesma diante de situações positivas, como, por exemplo, passar no vestibular, ou negativas, reprovação no exame, que seria outra situação relacionada ao mesmo fato. Desse modo, a mudança estaria somente relacionada à qualidade do evento, um positivo e outro negativo.

A autoestima encontra-se diretamente relacionada com a corporeidade do indivíduo, pois a sua construção se efetiva mediante as relações que o mesmo estabelece com todo o contexto que o cerca. As experiências vividas dos seres humanos refletem a sua autoestima, nas relações com os outros, nas atividades escolares, no exercício de alguma prática corporal, na busca dos objetivos traçados na vida. Enfim, são fatores que indicam a manifestação da autoestima do indivíduo. Assim, compreendendo que o homem é um ser no mundo, onde a sua corporeidade é construída através das vivências corporais que estabelece com o mundo, a autoestima traz importantes implicações na construção da corporeidade do indivíduo, de maneira positiva ou negativa.

Portanto, entendendo que o adolescente vive na escola inúmeras experiências corporais, que participam de maneira positiva ou negativa na construção da sua corporeidade, podemos salientar que a autoestima se encontra imbricada nesse processo. Sua autoestima estará presente em todas as ações exercidas no contexto educacional, atuando na maneira como se relaciona com os outros, como exerce as atividades escolares, como lida com as adversidades, como se percebe em todo um contexto repleto de episódios conflitantes ou apreciados. Neste sentido, evidenciar a autoestima como uma ferramenta para compreender o indivíduo é, necessariamente, abordar a corporeidade como princípio e objetivo evidenciado nos projetos educacionais.

Visamos também ampliar a capacidade de percepção e envolvimento nas relações estabelecidas, além de enriquecer a visão dos professores a respeito da Corporeidade concernente a eles mesmos e a seus alunos, quanto à ampliação de sua concepção sobre o processo educativo e suas responsabilidades diante de tais fatores. O processo de aprender pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem apresenta-se, então, atrelado à vivência geral do indivíduo. Nesse sentido, percebemos que a realidade escolar não é a única instância educativa; entretanto, ela deve estar ciente de que não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar, conscientemente, experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência, a escola deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a Corporeidade de seres vivos concretos é sua referência básica (SANTOS, 2016, p. 230-231).



Podemos observar que a construção da autoestima está diretamente relacionada ao estabelecimento das relações criadas pelo adolescente nas mais diferentes instâncias sociais (família, escola, religião, amigos, grupos, etc.). A escola caracteriza-se como um espaço que oportuniza ao adolescente inúmeras experiências interpessoais, contribuindo diretamente no processo de construção da sua autoestima. Neste sentido, torna-se necessária uma maior reflexão acerca dos princípios educacionais elaborados pela instituição que tem como missão o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Nosso interesse é considerar, no cenário da escola, os processos emocionais determinantes na aquisição de normas sociais. Sabemos que a escola valoriza essencialmente processos de natureza intelectual. A escola é o lugar da instrução por excelência. Lá aprendemos, sobretudo, a nossa língua pátria e os saberes científicos produzidos culturalmente. Aprendemos também manifestações da cultura do corpo e da cultura artística. Todavia, a escola também é espaço de convivência. Mas o que significa aprender a conviver? Que tipo de saber é esse? (CAMINHA, 2015, p. 71).

Segundo Reginatto (2013), o processo de relações afetivas na escola possui uma repercussão direta na construção da autoestima. A autora revela que a afetividade se encontra diretamente ligada às emoções do indivíduo, por esse motivo ela pode determinar a maneira como as pessoas vêm as situações e como se manifestam a seu respeito. Desde a infância, a autoestima é alicerçada pela afetividade, pois uma criança que recebe afeto se desenvolve com muito mais segurança e determinação. A autoestima é fundamental para que um indivíduo se realize pessoal e profissionalmente, sendo reforçada a cada ato vivenciado nas relações no mundo.

Desta forma, ao se relacionar com colegas e grupos de realidades distintas, o adolescente se sentindo diminuída, e sua autoestima, que já é baixa, acaba diminuindo ainda mais. É notório que alguns indivíduos sentem a necessidade de revelar aos outros a sua presença e acabam se tornando alunos denominados como “problemáticos” por não ter a devida disciplina. Entretanto, outros acabam se fechando e se excluindo do grupo. Para a autora, em ambos os casos, a aprendizagem fica comprometida, pois ao forçar a atenção dos outros por meios desarticulados com os objetivos do processo pedagógico, o aluno acaba se desligando da aula e do real motivo que o levou até a escola, assim como, ao se fechar, acaba criando um bloqueio que não permite a interação e a convivência, imprescindíveis na construção das aprendizagens na escola.

Destacam-se alguns estudos acerca da autoestima e a sua relação com a adolescência no contexto escolar. Bandeira (2009)<sup>12</sup>, buscou pesquisar a ocorrência de bullying em adolescentes de três escolas, públicas e privadas, da cidade de Porto Alegre - RS. Investigou os tipos mais utilizados de bullying e a frequência com que ocorrem. Objetivou, também, verificar se existe diferença na autoestima de adolescentes envolvidos no bullying, enquanto vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas, por sexo. A amostra foi composta por 465 adolescentes, de ambos os sexos, estudantes de quartas a oitavas séries do ensino fundamental. Observou-se que meninos no grupo de testemunhas apresentaram maior média de autoestima que no grupo das vítimas. Analisou-se que as meninas no grupo de agressoras apresentaram média mais alta que o grupo das vítimas/agressoras. Concluiu-se que o bullying é um fenômeno de ocorrência muito comum e que apresenta diferentes implicações na autoestima das meninas e dos meninos envolvidos em diferentes papéis.

Melo (2013)<sup>13</sup>, promoveu estudo que investigou os efeitos da exposição a maus tratos na infância sobre a cognição e a expressão de psicopatologia na adolescência, na idade adulta e na velhice. A dissertação é apresentada em duas partes: sendo o estudo 1 Relação entre maus tratos, comportamento externalizante e autoestima: um estudo comparativo; e o estudo 2 Fatores de risco para desenvolvimento de comportamento externalizante em adolescentes. O objetivo do estudo 1 foi investigar a relação entre maus tratos, comportamento externalizante e autoestima, enquanto o estudo 2 buscou avaliar o valor explicativo das variáveis autoestima e maus tratos no comportamento externalizante. Participaram deste estudo 84 adolescentes de escolas públicas. Os dados da análise comparativa revelaram que os adolescentes que sofreram maus tratos na infância, tiveram maior sintomatologia de comportamento externalizante e pior autoestima do que aqueles que não sofreram esse tipo de experiência. A autoestima obteve baixo desempenho, apenas 1%, na explicação da externalização na análise individual das variáveis (método enter). Os resultados encontrados nestes estudos podem ajudar profissionais a pensarem e atuarem sobre a importância da promoção de fatores que previnam crianças do sofrimento dos maus tratos, assim como da externalização e da baixa autoestima, evitando problemas no desenvolvimento psicológico e comportamental.

---

<sup>12</sup> BANDEIRA, Cláudia de Moraes. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009, 69 f.

<sup>13</sup> MELO, Débora Cristina Fava. **Maus tratos, comportamento externalizante e autoestima**: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). *Master's Thesis*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Rebolho (2016)<sup>14</sup>, realizou estudo que teve o objetivo de analisar a efetividade de uma intervenção educacional na melhora da imagem corporal de estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Florianópolis/SC. Trata-se de um estudo quase-experimental que envolveu escolas municipais selecionadas e alocadas nos grupos intervenção e controle pela Secretaria Municipal de Educação. Participaram do estudo 402 adolescentes de ambos os sexos na faixa etária de 10 a 17 anos. “O Espelho, Espelho meu” foi uma intervenção educacional composta por quatro sessões de 45 minutos baseadas em constructos das teorias Sociocognitiva e Crença na Saúde e nas abordagens de educação sobre a influência da mídia e aumento da autoestima. Em ambos os sexos, a intervenção não impactou na internalização do ideal de beleza imposto pela mídia e autoestima. Esses achados demonstraram que o “Espelho, Espelho Meu” pode ser utilizado nas escolas como estratégia de prevenção de problemas relacionados à IC negativa no sexo masculino. Para o sexo feminino, a intervenção foi considerada relevante e permitiu promover reflexões acerca da supervalorização da magreza.

Rocha (2016)<sup>15</sup>, objetivou desenvolver 10 Oficinas de Ensino – Vida Emocional, com um grupo de 12 discentes (grupo experimental) do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, comparados com um grupo controle (n= 28). Ao serem analisadas as respostas dos estudantes, por meio de duas escalas de auto relato, uma de Autoestima (AE) e outra de Afetos Positivos (AP) e Afetos Negativos (AN), verificou-se, pelo Pré-teste, que os estudantes apresentaram níveis médios para altos de AP; baixos níveis de AN; e níveis médios para altos de AE, contabilizando a amostra toda (n= 40). Foram desenvolvidas nas Oficinas as seguintes temáticas: as emoções e sentimentos, sua ação nas condutas do cotidiano e da escola. Com o estudo do autoconceito, com seus componentes autoimagem e autoestima, se teve a finalidade de estimular positivamente a percepção e a estima de si. Tratamos da empatia e da assertividade, pois o entendimento e a sua utilização desses conceitos nas relações, favorece as conexões emocionais. Foi trabalhado, ainda, o funcionamento do encéfalo como o centro do pensamento, das emoções, das sensações, do comportamento e da memória.

---

<sup>14</sup> MARTINS, Cilene Rebolho. **Efetividade de uma intervenção educacional na imagem corporal de adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016. 214f.

<sup>15</sup> MENDES, A. R. **Educação emocional na escola: uma proposta possível**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2016. 145 f.

Melo Neto (2013)<sup>16</sup>, buscou investigar a forma como a perspectiva de futuro de jovens em condições de vulnerabilidade social é influenciada pelo clima e qualidade da escolaridade/formação, considerando o papel da autoestima. A pesquisa foi realizada em grandes escolas públicas de duas cidades (Aracaju e Itabaiana). Participaram do estudo 507 estudantes da rede pública de ensino, com idades entre 14 e 24 anos, sendo 61,1% do sexo feminino e 38,9% do sexo masculino, com maiores probabilidades de viverem situações de vulnerabilidade. Foi utilizado um instrumento de 58 questões, autoaplicado e confidencial. Jovens estudantes na capital possuem níveis de autoestima mais elevada que aqueles que estudam no interior ( $t = -6,77$ ;  $p = 4,99$ ), enquanto que, sobre os níveis de perspectiva de futuro, os jovens do interior possuem melhores índices ( $t = -1,951$ ;  $p = 0,52$ ). Uma ANOVA entre Perspectiva de Futuro e Clima e Qualidade Escolar mostrou que há relação entre maiores níveis de satisfação com a escola e melhores Perspectivas de Futuro ( $F = 3,661$ ;  $p = 0,26$ ), assim como jovens que consideram de boa qualidade suas escolas, possuem níveis de Autoestima mais elevados ( $F = 7,234$ ;  $p = 0,01$ ). Uma análise de regressão linear mostrou que o Clima e Qualidade Escolar e a Autoestima explicam 18% ( $R^2 = 0,182$ ) dos níveis de Perspectiva de Futuro dos estudantes. Os dados sugerem que a qualidade da escola é uma variável fortemente associada à perspectiva de futuro do jovem, assim como a autoestima e a renda.

Verifica-se nas pesquisas mencionadas a multiplicidade do enfoque dado a autoestima do adolescente na escola, porém os referidos estudos não contemplam os relatos das experiências vividas pelos alunos pesquisados, fato que traria mais conteúdo para uma compreensão maior acerca do objeto de estudo. Entendemos como necessário, estudos que valorizem as narrativas das mais variadas vivências corporais que o indivíduo possa realizar no mundo, possibilitando-o a expressão dos sentidos e significados presentes nas ações realizadas em seu contexto cultural, social e histórico.

Segundo Reinhold (2010), a adolescência se caracteriza por grandes desenvolvimentos físicos, cognitivos, afetivos, espirituais e sociais. Entretanto, professores nem sempre conseguem entender os comportamentos dos jovens; buscar compreender suas atitudes na escola se apresenta como uma importante questão educacional. Podemos observar queixas frequentes de professores que não conseguem lidar com a falta de interesse e compromisso do adolescente, com a consequente indisciplina em sala de aula, que muitas vezes origina um círculo vicioso e desanimador: o aluno não consegue observar sentido nas atividades exigidas

---

<sup>16</sup> MELO NETO, Othon Cardoso de. **Adolescência e juventude em vulnerabilidade**: perspectivas de futuro, trabalho e escola. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2013. 131f.

e desenvolvidas na escola, deixa de participar, executa as tarefas por mera imposição e necessidade, dedica-se a outros interesses em sala de aula, não vê as tarefas exigidas como desafio para o seu crescimento, por outro lado o professor também desmotiva-se e perde o seu dinamismo, sua vontade de ensinar. Assim, a aula se transforma, cada vez mais, numa mera formalidade sem sentido, a ser cumprida em nome de um planejamento. E não se concretiza o verdadeiro objetivo da educação.

Não há definição universal e atemporal de educação, mas, de modo geral, podemos dizer que é constituída de medidas e processos que ajudem o ser humano a alcançar sua “maioridade”, seu desenvolvimento pleno, o que significa concretizar e realizar seus potenciais e possibilidades, atualizar suas forças e assumir sua humanidade. Por humanidade, entende a logoterapia ou análise existencial de Viktor E. Frankl (Wicki 1991) as características localizadas na dimensão noética ou espiritual do ser humano, que é a dimensão humana propriamente dita, que engloba nossos ideais, a consciência moral e a compreensão de valores, a orientação para objetivos, a intencionalidade, a liberdade para tomar decisões, a fé, o pensamento criativo, a autotranscendência, a responsabilidade, o senso de humor e o sentido da vida. Visto dessa forma, a educação precisa ajudar o aluno não só a incorporar todo conhecimento acumulado e construído pelos homens, mas a viver sua verdadeira existência, e transforma-se numa “educação com sentido” quando os alunos assumem responsabilidade plena por seus comportamentos e atos (REINHOLD, 2010, p. 28).

Desta forma, é a dimensão noética que precisa ser acionada para que o aluno consiga exercer uma educação com sentido. Uma educação centrada no sentido, o docente se apresenta como um “ajudante” que facilita ao educando se tornar o que, no fundo, a sua essência, ele já é, no objetivo central de se transformar em um ser único no mundo, singular e irrepetível. A liberdade da vontade necessita ser enfatizada, para que o aluno consiga exercê-la de maneira consciente e responsável. Nos processos educacionais, a vontade de sentido precisa ser enfatizada, pois a consciência deve ser preparada para captar o sentido e os valores inerentes às situações, a auto transcendência – o voltar-se para valores no mundo – deve ser incentivada.

Segundo Reinhold (2010), uma educação com sentido está baseada em uma educação humanista, cujo objetivo é o desenvolvimento da singularidade e da dignidade de cada educando, visando à auto transcendência e à orientação pelo sentido; é orientada mais pelo futuro do que pelo passado; as causas de comportamentos inadequados são secundárias; desenvolvem-se no educando mudanças de atitudes, para que, no futuro, decisões com mais sentido possam ser tomadas; enfatiza os conteúdos ilimitados e incondicionais de sentido: os

saberes, quando contextualizados, constituem importante realização de sentido; é processo ligado ao desenvolvimento humano: a sensibilidade para perceber o sentido inerente a cada situação depende do estágio de desenvolvimento do educando, ampliando-se ao longo do processo de amadurecimento; é ética aplicada: as consequências de possíveis ações são examinadas à luz da responsabilidade; uma ação somente é aceitável se é favorável a todos os envolvidos; tem resultado incerto e inconstante: o sucesso do processo educativo não pode ser garantido pelo educador, depende igualmente do educando; não pode ser descrita ou praticada passo a passo, pois se trata de uma rede complexa de interações de conteúdos; permite que os educando reconheçam seu espaço de liberdade com responsabilidade e suas próprias possibilidades de tomar suas decisões.

A adolescência constitui período de intensa busca de si mesmo e de construção de um projeto de vida. Assim, a escola não pode se limitar a desenvolver conteúdos cognitivos, seus professores precisam atentar para o amadurecimento global do jovem, especialmente sua dimensão noética. É necessário que o jovem perceba que é livre para fazer escolhas, mas que cada uma delas implica responsabilidade diante de si mesmo e dos outros; que elas são baseadas em valores subjacentes; que a vivência da plenitude significa que o bem estar pessoal sempre inclui os outros e o mundo; que fazemos parte de um todo maior e que cada situação encerra uma possibilidade de sentido que precisa ser percebida (REINHOLD, 2010, p. 40).

Neste sentido, ter uma autoestima elevada contribui na criação de sentimentos de valor, de competência e de auto respeito, autenticidade e integridade. Confiar em si mesmo e em nossas potencialidades contribui no desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. O processo de construção da autoestima provoca no indivíduo uma diferença significativa no resultado e na maneira como ele está, ou irá conduzir a sua própria vida. Assim, o processo de construção da autoestima provoca no ser humano um grande desenvolvimento nas mais diversas formas de se relacionar com o mundo, pois possibilita ao homem correr riscos, ser criativo, aprender novas habilidades e ser mais produtivo, aproveitando o máximo o potencial de cada um.

Desta forma, durante o processo de concretização dos princípios e objetivos educacionais propostos pela escola e, por consequência, mediados pelo professor, torna-se necessário que esse profissional esteja preparado para enfrentar os desafios que se apresentam nesse processo, exigindo dele também uma boa autoestima. Um professor com uma autoestima elevada terá mais condições de facilitar o desenvolvimento de estratégias na

resolução de problemas encontrados durante a construção das aprendizagens pelos alunos, assim como na efetivação do ensino. Assim, os alunos adquirem mais confiança, conseguem lidar melhor com seus limites, assumem suas potencialidades, como também ajuda na compreensão e cooperação nas relações, criando um ambiente de respeito mútuo que possibilita a confiança e a autonomia.

No contexto atual é difícil, mas não impossível, uma atividade docente eficaz. Atitudes aparentemente simples, afetuosas e que expressam respeito, muitas vezes, consideradas banais e sem maiores consequências, podem ter efeito positivo, aliviando inclusive conflitos comuns a essa fase da vida dos adolescentes. Confiar e acreditar na capacidade dos alunos, criar situações educativas de forma que eles possam se expressar, propiciando vivência prazerosa e entrosamento com os estudantes, é uma forma eficiente de promover a autoestima e colaborar com a diminuição da violência dentro do ambiente escolar. Essa constatação baseia-se no conhecimento de que a autoestima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo (ASSIS; AVANCI e OLIVEIRA, 2004, p. 48).

Ao assumir o papel de docente, a sua dedicação é essencial no resgate da autoestima dos alunos, podendo ser iniciada a partir de “pequenas” atitudes e, principalmente, pelo respeito ao ser humano; ao diferente. Entender e proporcionar o conhecimento de somos seres diferentes, assim como possuímos potencialidades diferentes se apresenta como uma grande missão na construção da autoestima do aluno. É importante que o professor incentive e valorize as mais diversas potencialidades encontradas em seus alunos. Buscar fortalecer sua consciência corporal, seus sentimentos, elogiar e criticar, estabelecer responsabilidades, estimular a autonomia, possibilitar a liberdade de escolhas com limites e oferecer a oportunidade ao aluno de vivenciar o seu corpo próprio, ou seja, tomando contato com seu potencial e reconhecendo o seu valor e o direito de ser feliz, apresenta-se como um grande desafio aos objetivos educacionais.

Quando os alunos fracassam na escola, os professores precisam dialogar com eles, ver o que está acontecendo, incentivar a escolha, criatividade, estimular a iniciativa e a busca dos seus sonhos e desejos, além de resgatar as potencialidades de cada um. Críticas também ajudam no seu desenvolvimento, mas é preciso que sejam feitas de maneira coerente, responsável e de acordo com o nível de desenvolvimento do indivíduo. Cabe aos professores, valorizar a autoestima, substituir os pensamentos negativos pelos positivos, já que a forma como o aluno se vê interfere decisivamente no processo ensino aprendizagem. O educador

precisa incentivar seus alunos a competir, a assumir riscos e a enfrentar o medo, a fim de buscar a superação das dificuldades, resgatando seu autoconceito.

Sabe-se, hoje, que a Autoestima é um fator determinante do sucesso Escolar, das Relações Sociais e da Saúde Mental da criança, jovem e adulto. Mas existem também, alunos que têm dificuldades de aprendizagem, ocasionadas por outros fatores como: problemas orgânicos, psicológicos, familiares, socioeconômicos, desqualificação profissional do professor, má formação dos profissionais pela própria universidade e falta de infraestrutura pedagógica, professores, direção e funcionários não comprometidos com as questões psicopedagógicas da escola. Cada caso deve ser avaliado com carinho pelos profissionais da educação, além de se buscar alternativas de superação, se possível na própria escola, quando não, deve ser encaminhado aos profissionais habilitados (SCHMITZ, 2006, p. 53).

Sabemos que a escola é uma instituição responsável na contribuição do processo de formação e transformação do ser humano. A escola ainda é um importante referencial para os alunos, pois possibilita uma relação mais ampla com a coletividade, socializa e necessita conduzir todo esse processo de determinada forma que não comprometa o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se emergente uma reflexão acerca da função da educação e o perfil dos docentes que conduzem esse processo. É preciso saber que tipo de aluno e sociedade queremos formar, para em seguida realizar um planejamento adequado a cada realidade, de maneira que contribua na estruturação de indivíduos mais conscientes, autônomos e atuantes no mundo.

Neste sentido, a escola precisa reforçar a autoestima de seus educandos, respeitando as diferenças, a sua cultura assim estimular as potencialidades de cada um, possibilitando acesso ao saber e ao conhecimento, além de proporcionar condições de superação dos obstáculos. É necessário que o aluno sinta-se parte integrante da escola, consciente e atuante nas atividades desenvolvidas por ela. Entretanto, para isso, a escola deve fortalecer a personalidade dos educandos e educadores. Para isso, o ambiente escolar deve estar aberto e favorecer a expressão, a comunicação e convivência entre alunos e professores, de maneira que as relações estabelecidas favoreçam a elevação da autoestima de cada personagem que atua nesse processo.

A autoestima poderá ser trabalhada para que o aluno tenha uma visão melhor de si. Esse enfoque poderá diminuir o conflito tanto na escola quanto na família, já que possibilita que o estudante lide mais facilmente com as mudanças que tem de enfrentar, em especial, na fase da adolescência. Além disso, favorece o respeito ao espaço dos colegas, da família, dos professores



e dos outros indivíduos que fazem parte de sua vida (MARRIEL et. al., 2006, p. 53).

De acordo com Cavalcanti (2003), a autoestima está diretamente relacionada com a construção das aprendizagens humanas, uma vez que as dificuldades do aprender geram desajustes afetivos e emocionais, provocando um retraimento na autoestima. Da mesma forma que problemas de convivência e interferências emocionais podem produzir desordens e falta de direcionamento na percepção do aprendiz, provocando inúmeras dificuldades em seu processo de aprendizagem. A autora entende a autoestima como um sentimento valorativo de nós mesmos, de nossa maneira de ser, do que queremos ser ou pensamos ser. Ela é formada a partir das experiências coletivas e individuais. Assim, o processo de construção da autoestima é relacional, onde suas experiências ficarão marcadas na personalidade por toda vida.

Neste sentido, Lopez Júnior (2010) salienta que a autoestima deve ser um fator relevante nos princípios e objetivos educacionais desenvolvidos pela escola. Os problemas ocasionados pelas relações nocivas que a autoestima baixa na escola mantém com os outros aspectos da personalidade, que em muitos casos significa o aumento de chances de evasão escolar, ou ainda mais grave, na manifestação de práticas violentas no contexto escolar.

Acontece, e não é novidade recente, de alunos, que foram reprimidos no ambiente escolar e sofreram abuso no interior destas instituições, ou mantiveram durante anos relações estabelecidas com professores e colegas de turma que o depreciavam, abandonarem os estudos, crescerem e se tornarem adultos problemáticos, apresentando dificuldades para trabalharem em grupo, respeitarem seus cônjuges e filhos, assim como desviarem suas vidas para utilização de drogas e práticas de crimes. [...] A importância e atuação dos profissionais da escola, principalmente orientadores educacionais e pedagógicos, da família e o investimento que o professor aplica na sua formação para o fortalecimento da sua autoestima, assim como a importância de manter uma boa autoestima no ambiente escolar, servindo de modelo positivo para os alunos (LOPEZ JÚNIOR, 2010, p. 16).

É possível notar, em muitas realidades, que o adolescente passa por situações desgastantes nas relações familiares, onde muitas vezes não são ouvidos, não possuem participação nas decisões diárias, não são respeitados. Portanto, a escola abre-se como um espaço propício para as relações sociais, de participação e interações, onde ele pode manifestar sua intencionalidade e ser respeitado.

Moysés (2004) ressalta que o desenvolvimento da autoestima está diretamente ligado as opiniões, elogios, aprovações e críticas que a criança e o adolescente recebem no decorrer

de sua vida. Isso significa que os professores e todos os profissionais que compõem a equipe pedagógica da escola devem estar atentos e perceber os alunos que manifestam uma autoestima baixa, que muitas vezes é fruto uma relação familiar problemática. Se for possível acreditar no papel transformador que a educação possui, esses profissionais poderão desenvolver estratégias que possibilitem apresentar para os alunos com baixa autoestima uma nova visão da realidade, onde seus sentimentos e emoções são valorizados, assim como suas potencialidades, cultivando respeito e valores.

Desta forma, os adolescentes conseguem apreciar uma realidade escolar mais estimulante, possuindo a oportunidade de estabelecer interações e convivências, aprender a respeitar o diferente, como também ser valorizado pelas ações desenvolvidas em todo contexto escolar. Para a autora, os professores podem elaborar meios que proporcionem um ambiente escolar mais confortável, sadio e com maior aceitação dos alunos. Essas ações poderão desenvolver melhorias na qualidade do ensino, como também na elevação da autoestima não só dos alunos, mas também dos próprios profissionais que atuam em todo contexto escolar.

Convivendo diariamente em um ambiente onde são valorizados como seres humanos, trocando ideias com novos amigos, sendo respeitados pelos professores, estes estudantes podem fazer da escola uma parceira como meio de obtenção de conhecimentos e como mais um local para novas amizades. [...] O professor, muitas vezes sem perceber, consegue agir de forma transformadora, na medida em que consegue fazer com que esses adolescentes valorizem e acreditem na escola, mostrando novos horizontes e novas perspectivas futuras. Na medida em que a confiança do aluno com o professor é estabelecida, abre-se a oportunidade para envolvimento do orientador educacional nesta relação. Este profissional pode, junto com a família do estudante, desenvolver projetos que estimulem e desenvolvam novas competências, fortalecendo a autoestima do aluno, e por vezes também, a própria estima dos outros componentes desta família (LOPEZ JÚNIOR, 2010, p. 26).

Neste sentido, salienta-se que a autoestima é fator crucial no desenvolvimento do indivíduo. Na adolescência, fase de grandes transformações e incertezas, o indivíduo poderá, caso encontre um ambiente favorável para isso, manifestar sua corporeidade através da expressão das suas potencialidades. Para isso, uma autoestima bem trabalhada ajudará nesse processo, tendo em vista que a sua construção está imbricada na convivência entre seres humanos. Assim, a escola, instituição que promove a formação humana mediante a convivência social, precisa discutir, refletir, problematizar e elucidar a autoestima nos

objetivos educacionais propostos em seu projeto pedagógico, permitindo a compreensão que somos seres únicos no mundo, possuidores de potencialidades diferentes uns dos outros, mas que devemos ser respeitados e valorizados.

## 5. ENTREVISTAS, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

Nesse tópico enfatizaremos os processos nos quais contemplamos para o transcorrer desta pesquisa. Entretanto, torna-se necessário um maior esclarecimento sobre as definições destes termos tão evidenciados no processo: metodologia e pesquisa. Quais os conceitos que estes termos nos trazem? Logo, veremos que método consiste em uma “teoria da ciência em ação e exige critérios de cientificidade, concepções teóricas de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações cognitivas, o que remete as teorias do conhecimento e as concepções filosóficas do real, dando suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento científico” (BORGES E DALBERIO, 2007, p. 8), o que desta forma se diferencia de técnicas e instrumentos, tão ressaltados em sua maioria, pois está intrínseca na ideia de articulação de conteúdo, procedimentos e existência.

Segundo a compreensão de Borges e Dalberio (2007), a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram por meio de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade. Para os autores, a pesquisa é definida como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (p.1). Neste sentido, toda pesquisa requer uma atitude responsável e ética, devendo produzir conhecimentos<sup>17</sup> que estejam comprometidos com a melhoria das condições de vida da humanidade.

Desta forma, esse estudo é caracterizado por uma pesquisa educacional de cunho qualitativo. Na compreensão de Lüdke e André (2013), a pesquisa educacional qualitativa apresenta cinco atributos básicos. O primeiro é que *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, ou seja, toda pesquisa qualitativa necessita do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. A segunda característica é que *os dados coletados são predominantemente descritivos*, onde as descrições revelam situações e acontecimentos vividos pelos sujeitos pesquisados. Outra peculiaridade é que *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*, buscando organizar e sistematizar o

---

<sup>17</sup> Conhecimento é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e, justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1976, p. 41).

processo investigativo com o objetivo de alcançar a complexidade do contexto educacional. A quarta característica alerta que *o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*, isto é, busca-se capturar a perspectiva dos participantes, considerando os mais diferentes pontos de vista. O último atributo atribuído pelos autores é que *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*, pois a preocupação dos pesquisadores não está direcionada em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Entendemos que o fenômeno da educação é um processo humano, mediado por relações humanas, onde desenvolvimento da pesquisa educacional deve estar centrado na compreensão das experiências vividas dos sujeitos pesquisados, ou seja, na compreensão da vida do sujeito no qual e para o qual se constitui o sentido da educação e da existência do sujeito no mundo. De acordo com Silva Filho (2006), redescobrir o significado da compreensão educacional, o tipo de sociedade em que esta está inserida, de acordo com as experiências vividas dos sujeitos que a ela se remetem, reque vários desafios aos educadores. “Assim, interrogar a educação, uma vez que sua existencialidade envolve pessoas que a manifestam intencionalmente e a acolhem, é considerá-la como um fenômeno próprio, universal e necessário, da experiência humana” (p. 3).

Reconhecemos a Fenomenologia como uma filosofia que nos oferece recursos para o estudo do sentido da experiência vivida. Segundo Lanigan apud Moreira (2002), a pesquisa realizada à luz da fenomenologia consiste em três passos: descrição, informações adquiridas através dos relatos dos participantes em entrevistas abertas; comparação contextual, que tem por objetivo a redução das descrições às essenciais para a existência da consciência da experiência; interpretação, que buscará especificar o sentido que emerge da descrição da experiência.

Esse estudo tem como base a pesquisa não-experimental qualitativa na área da Educação, que segundo Ludke e André (2013) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estuda, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa<sup>18</sup> selecionamos duas instituições escolares localizadas no município de Aracaju, que trabalham com o Ensino Médio. Assim,

---

<sup>18</sup> Anteriormente a execução da pesquisa nas escolas selecionadas, promovemos alguns testes (pilotos) em outras escolas, porém com a mesma configuração metodológica adotada (aplicação de grupos focais como técnica de pesquisa e a utilização do documentário como estímulo a expressão dos jovens). Essa escolha pauta-se na necessidade de testar os recursos, possibilidades e rever possíveis erros que possam vir a aparecer.

selecionamos dez<sup>19</sup> alunos de cada instituição escolar para a realização do grupo focal, técnica de pesquisa adotada. Gondim (2003) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

A autora entende que os grupos focais podem ser utilizados para uma variedade de propósitos, não apenas para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, como também para aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder indagações de pesquisas, investigar perguntas de natureza cultural e compreender opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras. Assim, o grupo focal apresenta-se como uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião.

Segundo Josgrilberg (2006), tomando como base os estudos de abordagem fenomenológica que buscam descrever e compreender as essências presentes nos fenômenos vividos, os grupos focais se apresentam como uma técnica de pesquisa muito apropriada aos estudos amparados pelo viés fenomenológico, uma vez que os relatos das experiências serão dos participantes da pesquisa. Desta forma, “o grupo focal apresenta uma característica peculiar que é provocar o estranhamento entre os indivíduos, em relação dialética com o outro, instituindo o sentido intersubjetivamente. Como propôs Merleau-Ponty” (JOSGRILBERG, 2006, p. 231).

[...] eu não tenho, rigorosamente, nenhum terreno comum com outrem, a posição de outrem com seu mundo e a posição de mim mesmo com meu mundo constituem uma alternativa. Uma vez outrem posto, uma vez que o olhar de outrem sobre mim, inserindo-me em seu campo, me despojou de uma parte de meu ser, compreende-se que eu só possa recuperá-la travando relações com outrem, fazendo-me reconhecer livremente por ele, e que minha liberdade exija para os outros a mesma liberdade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 479).

---

<sup>19</sup> De acordo com Oliveira, Silva e Rodrigues (2007) um grupo focal tem, geralmente, de 8 a 12 membros. Grupos com menos de oito participantes dificilmente geram o ímpeto e a dinâmica de grupo necessários para uma sessão bem-sucedida. Da mesma forma, grupos de mais de 12 participantes podem ficar cheios demais e não levar a um debate coeso e natural. Em relação à quantidade de membros a participarem das sessões dos grupos focais é relativa na visão dos diversos autores que discorrem sobre o assunto, mas geralmente é apontado um número que contemple um parâmetro entre 6 a 12 pessoas.

Josgrilberg (2006), reconhece ainda, que outro fator importante a favor dos grupos focais é o fato de proporcionar aos pesquisados uma maior segurança, tendo em vista que os mesmos ficarão no convívio dos seus pares, amigos e colegas. Essa intimidade e o reconhecimento de uma situação próxima, por vezes, garantem uma espontaneidade que não se consegue na entrevista individual, especialmente quando o debate se anima entre os participantes.

Segundo Gui (2003), no grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador. O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

Neste sentido, a técnica do grupo focal se mostra apropriada para pesquisas educacionais de cunho qualitativo, por permitir os relatos das experiências vividas dos investigados, revelando sentidos e significados em seus discursos. Segundo Melo e Araújo (2010), o grupo focal se mostra como um meio de pesquisa bastante utilizado em diversas áreas do conhecimento, diferenciando-se dos outros instrumentos de pesquisa por proporcionar quantidade e qualidade de dados sem perder a unidade de análise proposta no estudo. Assim, sua utilização no campo educacional permite o acesso às interações de modo mais expressivo e aprofundado, sendo possível perceber como os relatos das experiências se justificam na dinâmica coletiva, reconhecendo os sentidos e significados das expressões, fundamentados na corrente filosófica adotada.

Para realização do grupo focal com os alunos das instituições escolares selecionadas, dividimos as entrevistas em três blocos. No primeiro, que aborda a corporeidade na escola, usamos um vídeo e imagens<sup>20</sup> que ressaltam as mais variadas vivências corporais nas escolas. A utilização do vídeo e das imagens anteriormente ao grupo focal, deve-se ao intuito de provocar e esclarecer o tema abordado, como também estimular a compreensão e expressão por parte dos alunos.

No segundo bloco, na qual trata a convivência entre os alunos, também utilizamos um documentário para provocar a sua expressividade no grupo focal. O documentário escolhido

---

<sup>20</sup> O vídeo foi construído a partir de diversos outros, retirados do site “YouTube”. Assim, sua edição pautou-se na escolha de diversas situações em que o adolescente vivencia o seu corpo das mais variadas formas na escola.

foi o “Pro Dia Nascer Feliz”<sup>21</sup>, dirigido por João Jardim. O próprio diretor o define como um documentário que se traduz como “um diário de observação da vida do adolescente no Brasil em seis escolas”, onde busca-se flagrar o dia a dia dos jovens estudantes e dos seus professores, adentrando em sua subjetividade. O documentário foi produzido nas cidades de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. As entrevistas são intercaladas com sequências de observação do ambiente das escolas. Procurando não exercer interferência direta, a câmera flagra salas de aula, esquadrinha corredores, pátios e banheiros, testemunha uma reunião de conselho de classe (onde os professores decidem o destino curricular dos alunos “difíceis”) e momentos de relativa intimidade pessoal.

Podemos perceber no documentário uma preocupação em possibilitar aos entrevistados um ambiente propício a sua expressão, revelando as relações intersubjetivas construídas entre alunos, professores e comissão pedagógica da escola. Podemos destacar algumas falas reproduzidas no filme, nas quais revelam justamente como as relações entre os seres humanos e o mundo possuem uma relação direta com a construção da sua corporeidade. “Às vezes eu acho que é um pouco violento esse jeito como se vive: as pessoas têm que deixar de lado aquilo em que acreditam para se conservar vivas” (Maysa, 16 anos). “Eu tenho medo de coisas, assim, totalmente complexas e grandiosas, como o medo da morte, o que acontece depois da vida, quem sou eu, o que vai acontecer comigo” (Thais, 15 anos). “Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver” (Valéria, 16 anos).

No último bloco do grupo focal, no qual busca compreender a autoestima dos alunos, utilizamos também um vídeo<sup>22</sup> anteriormente a discussão. Buscamos perceber, através dos relatos das experiências dos alunos, as qualidades e dificuldades vividas no contexto escolar. A realização do grupo focal durou, em média, uma hora.

Neste sentido, realizamos a interpretação dos relatos das experiências vividas dos alunos das escolas selecionadas seguindo a fundamentação da fenomenologia de Merleau-Ponty, na qual busca compreender os significados construídos a partir das relações construídas entre o ser humano e o mundo. Assim, buscamos compreender essas relações a partir das vivências corporais construídas pelos alunos nos três contextos educacionais abordados, assim como estabelecer comparações entre as realidades pesquisadas.

<sup>21</sup> **Pro dia nascer feliz.** Direção: João Jardim. Globo Filmes, 2007. 1 DVD (88 min).

<sup>22</sup> O vídeo é intitulado como “Qualidades e Defeitos Nossos e de Outras Pessoas”, retirado do site “YouTube”. Trata-se de um vídeo em que alunas adolescentes falam sobre suas potencialidades e dificuldades.



Segundo Silva Filho (2007), a fenomenologia se mostra apropriada como filosofia e como método nas pesquisas educacionais, tendo em vista sua relação próxima com a interpretação da realidade e, de mesma maneira, das relações humanas. Segundo o autor, um caminho para o fundamento da educação e às pesquisas educacionais está diretamente relacionada a corrente teórica adotada, pois sua abordagem está imbricada na percepção intencional, na redução fenomenológica (da *epoché*, da suspensão em juízo, da fidelidade ao que se dá de modo evidente) e na interpretação, proporcionando a educação o seu sentido essencial, ou seja, seu direcionamento para alcançar seus fins e objetivos propostos para determinada realidade social, cultural e histórica. Desta forma, compreendendo a fenomenologia para além do método, ela se caracteriza como uma “atitude intencionalmente consciente, crítica e criativa das experiências vivenciais humanas que, aqui, está presente também nas práticas pedagógicas; sem a fenomenologia essas práticas estariam desorientadas em seus fins próprios e as pesquisas educacionais seriam estéreis” (SILVA FILHO, 2007, p. 13). Seguindo essa linha de pensamento, notamos na fenomenologia uma possibilidade de refletir o fenômeno estudado através de uma atividade investigativa que busque romper com os cercos do conhecimento estabelecido, possibilitando uma leitura mais clara da realidade e das relações humanas que se concretizam no mundo intersubjetivo.

Registramos aqui o posicionamento dos alunos adolescentes, tendo em vista que eles apresentaram suas percepções acerca do estímulo proporcionado e suas experiências vividas, que desta forma, através de suas narrativas, foram carregadas de significados. Apresentou-se por meio dos seus relatos, seus sentimentos, inquietações, desejos, suas histórias, desencantos e perspectivas, exibiram percepção sobre si, sobre seus pares e sobre o ambiente escolar e expuseram seu olhar sobre como a escola participa na construção da sua corporeidade, assim como na manifestação da sua autoestima. As entrevistas foram reveladoras, pois se constituem através de falas de relevância na apresentação do ser humano, onde o estágio da vida encontra-se em plena e constante construção de si, amadurecendo a partir das suas relações com o mundo. Observa-se nesse estudo que os adolescentes descreveram o Ser que realmente são, principalmente na revelação de suas dificuldades, aspirações, motivações, inclinações, enfim, experiências reveladoras da sua corporeidade, ou seja, de sentidos e significados para os mesmos.

Objetivou-se perceber e descrever a essência desses relatos de maneira fiel, isto é, expondo suas experiências vividas e a sua percepção sobre os fatos elucidados durando o transcorrer das entrevistas. Desta forma, a exposição das falas se apresentam de forma

fidedigna ao relatado pelo entrevistado, no intuito de não perder posicionamentos tão significativos, assim como não anular tais experiências. Para tanto, esclarecemos ao leitor que estamos preservando a identidade dos alunos por questões éticas e de sigilo na pesquisa acadêmica.

Seguimos os caminhos da perspectiva fenomenológica para a elucidação e interpretação das experiências vividas dos alunos, onde a sua percepção caracterizou-se como direcionamento da pesquisa. Esse processo abriu possibilidades de respostas aos objetivos traçados, possibilitando o diálogo com o referencial teórico adotado, no qual nos oferece as possibilidades adequadas à compreensão do fenômeno estudado. Assim, podemos enfatizar aquilo que foi percebido como sensível à consciência dos alunos adolescentes das instituições escolares pesquisadas.

Neste sentido, durante a descrição da percepção e posicionamento de cada aluno, sugerimos ao leitor o entendimento que as descrições e interpretações das narrativas não se caracteriza como uma explicação causal do objeto estudado, como algo destituído de vida, ao contrário, é a recuperação daquilo que foi e é vivido. Recuperar um pensamento no qual busca a relação constante com a vida e através dos relatos elucida vários sentidos, é, de maneira recíproca, a manifestação da relação do homem com o mundo percebido.

## NARRATIVAS DOS ALUNOS

O grupo focal foi direcionado através de um roteiro de perguntas nas quais abordassem as vivências corporais na escola, a convivência entre os alunos e a autoestima do adolescente, para, de uma maneira geral, eles relatassem características da sua corporeidade na escola, local onde eles passam boa parte do seu dia com outras pessoas, sejam com outros alunos, professores, funcionários, coordenação, direção, enfim, com outras pessoas que participam direta e indiretamente da sua relação com o mundo; da construção da sua corporeidade.

As perguntas foram direcionadas no intuito de abordar a percepção dos alunos acerca das relações e experiências vividas no contexto escolar, onde durante o desenvolvimento do grupo focal fosse possível o relato dos temas abordados. Compreendemos o adolescente como um Ser que se reconhece como humano, que está aberto ao mundo, em situação, livre para manifestar a sua corporeidade. Desta maneira, a fenomenologia busca compreender a complexidade do indivíduo em relação, revelando o Ser em sua complexidade.

Neste sentido, na tentativa de descrever e interpretar o vivido por ele mesmo em suas relações consigo e com o outro, nossa pesquisa foi desenvolvida em três blocos de perguntas, onde realizamos as perguntas e obtivemos as seguintes respostas dos alunos das duas escolas pesquisadas:

### 1º BLOCO – VIVÊNCIAS CORPORAIS NA ESCOLA

Esse bloco foi desenvolvido após os alunos visualizarem várias imagens do cotidiano escolar – esportes, danças, teatro, relações sociais, tristezas, raiva, conflitos, etc. – e selecionarem as imagens nas quais eles se identificam e aquelas que eles não possuem familiaridade. Após a sua escola foi realizada a entrevista.

Quais imagens você se identifica? Quais imagens você não se identifica? Por que?

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“Não me identifico com a imagem de dança, eu odeio dança. Não gosto porque é um negócio meio estranho. Eu me identifico com a imagem em que a aluna está sozinha e pensativa. Eu gosto de ficar sozinha, e isso não tem haver com a pessoa está depressiva, eu apenas gosto de ficar só” (Aluna 1).	“Eu me identifico com as imagens de grupos, pois eu sempre ando com muitas pessoas. A de esportes porque eu faço badminton” (Aluna 1).
“Eu não me identifico com a imagem de namoro na escola. Me identifico com a imagem dos amigos juntos, eu gosto de estar com meus amigos. Meus amigos são importantes para focar, perturbar, dar conselhos, dividir coisas” (Aluna 2).	“Eu não me identifico com brigas na escola, nem namoro na escola, nem bullying. Não me identifico com essas coisas porque não acho saudável. Eu me identifico em andar em grupos e fazer trabalhos, pois faz parte do meu dia a dia” (Aluna 2).
“Eu me identifiquei com as imagens de estar com os amigos e fazer esporte na escola. Eu gosto de estar com meus amigos porque conversamos, essas coisas... Não me identifico com namoro na escola, porque a escola não local de fazer essas coisas. Eu gosto de fazer esporte na escola por lazer e para cuidar do corpo... para se exercitar” (Aluna 3).	“Eu me identifico com as imagens que representa o futsal, a dos trabalhos, a imagem que mostra a reunião entre amigos. Eu não me identifico com a imagem de brigas e a imagem da pessoa isolada. Não me identifico com isso porque não acho legal ficar brigando na escola onde todo mundo é amigo. O esporte é importante pra mim para fazer novos amigos e ter uma vida saudável” (Aluno 3).
“Eu me identifiquei com as imagens de estar com amigos, com a do teatro, com a da dança... a do futebol e a de namorar... e a do aluno sozinho e pensativo eu também me identifico. A imagem de briga na escola eu não me identifico. Eu gosto de fazer teatro que eu gosto de atuar, da arte, de	“Não me identifico com namoro na escola, isolamento das pessoas. Me identifico com as pessoas estudando, com a menina fazendo GR e com a imagem dos grupos de amigos. Acho importante socializar e fazer novas amizades” (Aluna 4).

<p>estar representando. Eu gosto de estar com meus amigos, pois as vezes você está triste e por você ter amigos você pode descarregar suas emoções, nas conversas, nas brincadeiras, etc. Nós dividimos segredos, momentos juntos e isso é muito importante” (Aluno 4).</p>	
<p>“Não me identifico com brigas na escola. Por que eu não gosto de brigar. Eu me identifico em estar com meus amigos na escola porque eu fico mais à vontade, não fico triste porque um ajuda o outro com brincadeiras” (Aluna 5)”. </p>	<p>“Eu me identifico com a imagem dos amigos reunidos, a imagem de fazer trabalhos. Não me identifico com o bullying, brigas na escola porque não acho legal isso entre pessoas” (Aluna 5).</p>
<p>“Eu me identifico com a imagem em que a aluna está sozinha na escola...depressiva. Me identifico também com os amigos na escola e talvez com o esporte. Não me identifico com o teatro e com brigas na escola. Sobre a briga na escola eu não me identifico, mas praticar um esporte, uma luta na escola, eu gostaria. Meus amigos são importantes porque eu me sinto sozinha em casa e eu tenho eles para um certo conforto, um apoio” (Aluna 6).</p>	<p>“Não me identifico com dança, não me identifico em ficar solitário, identifico com grupos de amigos, não me identifico com brigas. Identifico com trabalhos na escola. Não me identifico com futsal, não me identifico com manifestações e lutas. E educação física eu me identifico” (Aluno 6).</p>
<p>“Eu me identifico com a imagem do esporte na escola – eu sou bom em todos os esportes (risos) -, me identifico também com a imagem dos amigos juntos, um pouco também da dança. Me identifico também com namoro e com o aluno sozinho na escola, pensativo. Me identifico também com a imagem do grupo de rock na escola. Não me identifico com a imagem do bullying, teatro e também não me identifico com brigas porque sou uma pessoa calma, dificilmente eu brigo, só briguei duas vezes em minha vida. O esporte é importante porque me ajuda a manter a forma, desestressar um pouco, fugir dos problemas, da interação com os amigos e também pelo lazer” (Aluno 7).</p>	<p>“Me identifico com as imagens dos grupos em amigos, pois acho importante conviver em sociedade e a lidar com as diferenças. Não me identifico com brigas e isolamento, assim como fazer esportes pois não tenho tempo” (Aluna 7).</p>
<p>“Eu me identifico com o esporte e com a interação entre os amigos na escola. Eu não me identifico com brigas e com bullying. Eu acho importante a união, principalmente aqui no colégio, pois com o tempo nós descobrimos quem são seus amigos de verdade e quem são aqueles que só querem o seu mal” (Aluno 8).</p>	<p>“Me identifico com as imagens onde as pessoas estão em grupo, fazendo trabalhos ou fazendo esportes. Sempre estou em grupos, ando muito com meus amigos. Não me identifico com o namoro na escola, pois acho isso uma falta de respeito. Também não me identifico com brigas na escola” (Aluno 8).</p>
<p>“Eu me identifiquei em estar junto com os amigos e também com a imagem que a menina está só, porque na escola eu penso em várias coisas. Eu não me identifiquei com a imagem do bullying. Eu não gosto de pessoas que fazem racismo” (Aluna 9).</p>	<p>“Não me identifico com brigas na escola, pois não acho saudável. Me identifico com o grupo de amigos, mas também com a pessoa solitária, pois gosto de estar pensando na vida as vezes” (Aluna 9).</p>

<p>“Eu me identifiquei com a imagem dos amigos reunidos, pois as vezes a gente está mal, precisando de um conselho e quando a gente chega na escola, que precisa, eles dão apoio, dão conselhos, nos ajuda a gente ficar melhor e o restante eu não me identifiquei não. E a que eu menos me identifiquei foi a briga por que eu acho sem noção uma pessoa brigar. Já a falta da amizade significa tristeza, pois iremos nos sentir sós porque não iremos ter com quem desabafar, dividir as tristezas” (Aluna 10).</p>	<p>“Eu não ando muito em grupos, esse ano foi que eu comecei a andar mais em grupos, sempre fui meio isolado. Não gosto de fazer esportes e também não me identifico com brigas na escola, pois sempre fui uma pessoa muito pacífica” (Aluno 10).</p>
---	---

As narrativas revelaram como os alunos se manifestam corporalmente na escola. A partir do estímulo dado eles puderam externar seus significados às vivências corporais no contexto escolar. Os sentidos e significados por eles atribuídos demonstram a essência de vida de cada Ser, suas experiências e os caminhos que os levaram a construir um direcionamento para ela, isto é, seus relatos manifestam a corporeidade de cada adolescente que participou da entrevista. Seus relatos também evidenciou a importância dada por eles às amizades realizadas no contexto escolar.

Ficou explícito nas falas dos alunos que a escola é um local múltiplas experiências corporais, nas quais eles valorizam e a vivem de maneira singular e intensa, participando de maneira decisiva na construção de sua corporeidade. Assim como ficou explícito em seus depoimentos “Meus amigos são importantes para fofocar, perturbar, dar conselhos, dividir coisas” (Aluna 2 da Escola Pública), “Eu gosto de fazer esporte na escola por lazer e para cuidar do corpo... para se exercitar” (Aluna 3 da Escola Pública), “O esporte é importante para mim para fazer novos amigos e ter uma vida saudável” (Aluno 3 da Escola Particular), “Eu gosto de ficar sozinha, e isso não tem nada haver com a pessoa estar depressiva, eu apenas gosto de ficar só” (Aluna 1 da Escola Pública), “Meus amigos são importantes porque eu me sinto sozinha em casa e tenho eles para um certo conforto, um apoio” (Aluna 6 da Escola Pública).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o corpo, dotado de significados socialmente partilhados, é a expressão de um determinado contexto social. É a partir dessa relação que surge a possibilidade de ampliação daquilo que podemos pensar sobre corpo e sobre o ser humano, isto é, a discussão sobre o corpo levada a uma perspectiva relacional considera o ser humano como um ser no mundo e para o mundo, onde essa interação contribui na constituição do Ser.

Neste sentido, a procura de repensar a educação perpassa por uma busca de superação de concepções educacionais que encaram o ser humano de forma dicotômica, que buscam privilegiar o pensamento/mente de maneira destituída das experiências vividas do ser humano. Entre os aspectos a serem considerados na condição humana, o corpo se apresenta como um dos mais marcantes. Não existe forma de ser humano fora de um corpo. O corpo humano é impregnado de impressões e sensações que fazem da nossa cognição uma subjetividade, baseada na afetividade, na socialização e na interpretação de situações concretas de vida.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação *enactiva*, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento. “Essas capacidades são originadas na estrutura biológica do corpo, vividas e experienciadas no domínio consensual e em ações da história e da cultura” (Varela et al., 1996, p. 149). A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 607).

Podemos notar também em seus relatos a importância atribuída às vivências corporais na escola. Para eles, a escola não é somente uma instituição cujo o conhecimento trabalhado está restrito ao intelecto, mas sua função abrange todo o ser humano. “Eu me identifico com as imagens de grupos, pois eu sempre ando com muitas pessoas” (Aluna 1 da Escola Particular), “Me identifico com a imagem dos amigos juntos, eu gosto de estar com meus amigos” (Aluna 2 da Escola Pública), “Eu me identifiquei com as imagens de estar com os amigos e fazer esporte na escola. Eu gosto de estar com meus amigos porque conversamos, essas coisas” (Aluna 3 da Escola Pública), “Eu gosto de fazer teatro que eu gosto de atuar, da arte, de estar representando” (Aluno 4 da Escola Pública), “Me identifico com as pessoas estudando, com a menina fazendo GR e com a imagem dos grupos de amigos” (Aluna 4 da Escola Particular), “Eu me identifico com a imagem do esporte na escola – e sou bom em todos os esportes (risos) –, me identifico também com a imagem dos amigos juntos, um pouco também de dança” (Aluno 7 da escola Pública), “Me identifico com as imagens onde as

pessoas estão em grupo, fazendo trabalhos ou fazendo esportes” (Aluno 8 da Escola Particular).

Sobre as imagens que os alunos não se identificam podemos notar a predominância de não namorar na escola, brigas na escola, bullying e isolamento na escola, assim como podemos notar em seus relatos: “eu não me identifico com brigas na escola, nem namoro na escola, nem bullying” (Aluna 2 da Escola Particular), “eu não me identifico com namoro na escola” (Aluna 2 da Escola Pública), “não me identifico com namoro na escola, porque a escola não é local de fazer essas coisas” (Aluna 3 da Escola Pública), “não me identifico com namoro na escola e isolamento das pessoas” (Aluna 4 da Escola Particular), “Não me identifico com bullying, brigas na escola porque não acho legal isso entre pessoas” (Aluna 5 da Escola Particular), “não me identifico com brigas e isolamento” (Aluna 7 da Escola Particular).

É neste sentido que a corporeidade, quando priorizada nos objetivos educacionais, possibilita a abertura de amplas perspectivas na constituição do equilíbrio nos processos de aprendizagem. O sujeito, em seu modo de interagir com o mundo e em sua expressividade com o corpo vivido, manifesta-se de maneira que abrange sua dimensão temporal e histórica, onde seus significados se revelam na relação com outras pessoas, amigos, colegas, sociedade, cultura, história, membros da família, etc.

A discussão sobre o conhecimento produzido na escola abrange, nos dias atuais, todos os processos naturais e sociais do ser humano, ou seja, a sua aprendizagem é gerada por meio desses processos que precisam ser levados em conta na elaboração de todo e qualquer projeto educacional que busque atingir o indivíduo em todas as suas perspectivas. Corpo e consciência não podem ser consideradas/analizadas como causalidades segregadas, mas sim por meio de uma unidade expressiva que se manifesta justamente pelas experiências de um corpo vivido.

A corporeidade, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem. A discussão sobre o conhecimento abarca, hoje, todos os processos naturais e sociais, nos quais se geram. A partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Corpo e consciência não são causalidades distintas, mas unidade expressa pela dinâmica da experiência do corpo (SATONS, 2016, p. 186).

De acordo com caminha (2010), a corporeidade é afluída a partir da relação homem mundo, onde o percebido e o corpo que percebe formam, aqui, um espaço de coabitação nas

paisagens do mundo percebido. Entretanto, quando vivemos a escola através de uma perspectiva objetivista, não podemos encontrar experiências dinamicamente construída, ou seja, não podemos encontrar o vivido do ser humano. O mundo percebido existe apenas em relação a um corpo que percebe. Assim, é preciso que a escola possibilite ao aluno situações de aprendizagem diversificadas, onde ele possa vivenciar o maior número de práticas possíveis e significar o seu corpo vivido.

É notório nos discursos proferidos pelos adolescentes o significado atribuído as mais diversas experiências corporais vividas no contexto escolar. Cada aluno percebe e significa de maneira diferente as mais variadas experiências vividas na escola. As experiências corporais no mundo são uma reunião de termos mutuamente indiferentes, onde podemos elucidar sempre uma organização interna articulada com a corporeidade. Para Merleau-Ponty (2011), a experiência do corpo próprio se consolida, assim como nos ensina a enraizar o espaço na existência significativa no mundo. Essa experiência, que se caracteriza como o desdobramento da nossa forma de existir como seres corporais, apresenta-nos a existência de uma espacialidade primordial, que se define como relação orgânica entre sujeito que percebe e o mundo.

O espaço percebido não provém de uma formulação teórica que nos dá a possibilidade de conceber aquilo que nos cerca como um todo único representado, mas, fundamentalmente, como um meio de coexistência e que o corpo que percebe se situa no mundo, assumindo-o como um correlativo inseparável. A percepção e a experiência do corpo próprio implicam-se uma na outra quando o espaço é considerado como o mundo que não está separado de nossa apreensão nele. Nesse sentido, nosso corpo abarca o espaço através de seu poder de pôr-se em situação, que determina a existência mesma do espaço, enquanto amplitude de um horizonte que sempre nos acompanha. Mesmo que tenhamos a possibilidade de nos representar o espaço, é preciso, primeiramente, que tenhamos sido nele introduzidos por nosso corpo. Assim, o espaço, que constitui nosso meio ambiente, não está estabelecido como um conjunto de objetos posicionados em um espaço objetivamente determinado. Ao contrário, esse meio ambiente está edificado como um habitat familiar em que estamos ancorados (CAMINHA, 2010, 244).

A contribuição primordial da fenomenologia foi unir o subjetivismo ao objetivismo em suas noções de mundo e de racionalidade. É por meio da interação de experiências vividas que os sujeitos estabelecem sentidos e significados ao mundo, ou seja, estabelece-se a intersubjetividade, a sua corporeidade. Desta forma, a fenomenologia se apresenta não como filosofia centrada em uma “ciência exata”, mas sim como “um relato do espaço, do tempo, do



mundo ‘vivos’. É a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1-2).

Desta forma, podemos afirmar que a aprendizagem humana não ocorre apenas através da esfera intelectual – perspectiva amplamente considerada no ambiente educacional – mas, também por meio das relações sociais, ou seja, pela intersubjetividade. Aquilo que sentimos nas experiências vividas do corpo próprio e na sua relação com o outro, possibilitando a humanização de cada Ser, onde, dessa maneira, é possível transformar suas relações, abrindo espaço para a sua própria aprendizagem. A corporeidade manifesta nas experiências vividas do ser humano possibilita a compreensão que cada ser é único no mundo, possuído de comportamentos, pensamentos e intencionalidades distintas. Uma educação que possibilite e reforce a intersubjetividade amplia a noção de ser humano como objeto, mas o reconhece como sujeito de sua própria vida, isto é, a intersubjetividade amplia o olhar para as mais diferentes práticas educacionais no contexto educacional.

[...] pois o que é dado não é um fragmento do tempo e depois um outro, um fluxo individual e depois um outro, é a retomada de cada subjetividade por si mesma e das subjetividades umas pelas outras na generalidade de uma natureza, a coesão de uma vida intersubjetiva e de um mundo. O presente efetua a mediação do Para Si e do Para Outrem, da individualidade e da generalidade. A verdadeira reflexão me dá a mim mesmo não como subjetividade ociosa e inacessível, mas como idêntica à minha presença ao mundo e ao outrem, tal como a realizo agora: sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo, não a despeito de meu corpo e de minha situação histórica, mas ao contrário sendo esse corpo e essa situação e através deles todo o resto (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 606).

Neste sentido, uma abordagem fenomenológica da educação permite a compreensão da nossa realidade, possibilitando ações onde o indivíduo possa interagir com o mundo e com os outros seres desse mundo, onde as experiências vividas são cruciais na elaboração dos objetivos e princípios pedagógicos, buscando compreender o ser humano a partir da sua corporeidade e não a partir de uma lógica racionalista que observa o indivíduo como um objeto, um corpo máquina. Essa relação entre o homem e o mundo é crucial na reflexão de Merleau-Ponty acerca da fenomenologia do corpo. Para o filósofo o corpo humano não é definido a partir dos entendimentos da física, como uma matéria desprovida de sentido e significados, mas com um ser no mundo, que manifesta intencionalidade em todas as suas ações no mundo, onde cada movimento significa um ato dotado de significados.

## 2º BLOCO – A CONVIVÊNCIA ENTRE OS ALUNOS

Para o desenvolvimento desse bloco utilizamos cenas do documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, dirigido por João Jardim. As cenas escolhidas tratam das relações entre os alunos adolescentes de determinada escola do Rio de Janeiro. Em seguida realizamos a entrevista com as seguintes perguntas e respostas:

Qual cena do documentário lhe chamou mais atenção? Qual mensagem ela procura passar?<sup>23</sup>

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“A cena da menina que implica com a outra, tipo assim, no mesmo ambiente, uma quer estudar e a outra não. Uma quer brincar e a outra não. Acaba atrapalhando, uma pessoa que está pensando na frente. Para quem está tirando onda acha que é normal, mas não pensa igual a outra e quem quer estudar não está gostando. O vídeo busca alertar as pessoas que existe momentos para brincadeira e outros não” (Aluna 3).	“A cena que mais me chamou atenção foi a que o aluno colou um absorvente na camisa do professor. Acho isso uma falta de respeito. Acho que o documentário passa uma mensagem de respeito ao próximo” (Aluno 8).
“Eu entendi, pelo meu ponto de vista, que você pode fazer grupos, certo, você pode ter seu tipo de amizade, seu tipo de brincadeira, mas você tem que entender o lado dos outros também, você tem que entender que tem hora para brincar e tem hora para estudar. Entender que nem sempre a pessoa vai querer aquela brincadeira. E também a parte que a Aluna 3 falou das duas meninas, em que uma queria estudar e a outra queria perturbar, isso é muito ruim” (Aluno 7).	A cena que me chamou mais atenção foi a do absorvente. Acho que a mensagem do vídeo é que muitas vezes o aluno não se coloca no lugar do professor, pois se isso acontecesse comigo eu não iria me sentir bem, ficaria muito mal” (Aluna 7).
“A parte que me chamou atenção foi a parte de grupos divididos na sala de aula, tipo que no meio de 40 alunos sempre tem um mais excluído, que fica mais na sua por conta de não aceitar ou não se adaptar a certas características da turma. Sempre fica aquele grupinho separado e sempre fica aquele falatório sobre aquela pessoa que está mais afastada por conta de não conseguir se enturmar” (Aluna 6).	“A cena que me chamou mais atenção foi a cena do absorvente, pois achei muita falta de respeito porque quando tem uma discussão com o professor eu já acho chato. Acho que a mensagem o vídeo passa é justamente de ter respeito a todos, não somente ao professor que é uma autoridade na sala, mas com os alunos também” (Aluna 2).
	“A cena que mais me chamou atenção foi a do absorvente, pois acho uma tremenda falta de respeito e de caráter com as pessoas. A mensagem que passa é a do respeito ao próximo e a ter mais harmonia” (Aluno 3).

<sup>23</sup> Podemos notar que nem todos os alunos selecionados para o grupo focal da escola pública, como também da instituição privada, se posicionaram para o questionamento. Apesar de procurar estimular as falas de todos, esse comportamento se repetiu nas demais perguntas, em ambos os grupos.

	“Além da cena do absorvente o que me chamou atenção foram os grupinhos na escola, pois a gente ver muitos grupos na escola, tudo muito dividido e isso acontece em qualquer lugar. E a mensagem que o vídeo passa é a do respeito ao próximo” (Aluna 9)”.

A reflexão acerca das relações na adolescência possui um significado marcante na descrição e interpretação sobre o processo de construção da corporeidade do Ser adolescente. Entendemos que cada ser humano constrói de maneira única a sua história de vida de acordo com as relações que estabelece no mundo, pelos grupos aos quais pertence, por seus comportamento e ações no meio social. Assim, essa construção não pode ser concebida de maneira solitária, mas é constituída nos diversos contextos e interações culturais, históricas e sociais. Percebemos que o contexto ao qual o adolescente pertence é marcado por suas ações e formações, onde as interações atuam de maneira única na transformação própria do ser e do agir, com, trocas, aprendizagens e relações variadas com os seus mais variados contextos da vida.

Os relatos mostram que os adolescentes não se relacionam de maneira passiva e imparcial frente aos desafios da vida e do mundo. Eles atuam de maneira ativa nos grupos aos quais pertencem, na sala de aula, em todos os locais que compõem a escola. Sua atuação é implicitamente ativa nos gestos, pensamentos e sentimentos, carregados de sentidos, significados, percepções e intencionalidades, onde o percebido é intencionalmente expresso em cada experiência, manifestando sua corporeidade e se reconhecendo como sujeito de sua própria vida na convivência com o diferente.

Esses traços devem ser entendidos, fenomenologicamente, como as diversas formas concretas do relacionamento entre o homem e o mundo, as diversas formas da intencionalidade, as diversas modalidades da dialética fenomenal. A utilização do mundo, sua transformação, a apropriação do mundo, seu conhecimento, o poder, as relações sociais, a arte, a religião, etc., são essas *formas* (no plural) da significação existencial. Através da história, elas se consolidam, se institucionalizam, na constituição de um determinado mundo. Tornam-se então os diversos tópicos ou lugares concretos de manifestação do sentido em seus múltiplos sentidos (REZENDE, 1990, p. 60).

Percebemos nos relatos proferidos pelos adolescentes a relevância que o respeito possui na mediação das relações sociais. As cenas relativas ao aluno que coloca um

absorvente na camisa do professor, a cena da aluna que não deixa a colega estudar, como também a cena que retrata os grupos de alunos na escola foram os trechos do documentário que mais chamou atenção dos adolescentes, como podemos destacar nas narrativas “cena da menina que implica com a outra, tipo assim, no mesmo ambiente, uma quer estudar e a outra não” (Aluna 3 da Escola Pública), “a cena que mais me chamou atenção foi a que o aluno colocou um absorvente na camisa do professor” (Aluno 8 da Escola Particular), “também a parte das duas meninas, em que uma queria estudar e a outra queria perturbar, isso é muito ruim” (Aluno 7 da Escola Pública), “além da cena do absorvente o que me chamou atenção foram os grupinhos formados na escola, pois a gente ver muitos grupos na escola, tudo dividido e isso acontece em qualquer lugar” (Aluna 9 da Escola Particular).

Sobre a questão levantada por alguns alunos sobre os grupos formados pelos adolescentes na escola, chamou-nos atenção o relato proferido pela Aluna 6 da Escola Pública que toca no fato da exclusão na escola. “A parte que me chamou atenção foi a parte dos grupos divididos na sala de aula, tipo que no meio de 40 alunos sempre tem um mais excluído, que fica mais na sua por conta de não aceitar ou não se adaptar a certas características da turma. Sempre fica aquele grupinho separado e sempre fica aquele falatório sobre aquela pessoa que está mais afastada por conta de não conseguir se enturmar”. Tal fato nos faz refletir acerca das repercussões das relações humanas desenvolvidas nas vidas de cada aluno adolescente no contexto escolar. Infelizmente, a exclusão ainda é notória na escola, trazendo com ela bloqueios como inibição, medo, ansiedade, timidez, fatores que prejudicam demais a autoestima dos indivíduos, assim como a sua corporeidade como um todo.

São episódios que revelam justamente experiências muito comuns no contexto escolar e que transparecem as dificuldades das relações humanas. De acordo com os alunos entrevistados, tais fatos não são admirados, pelo contrário, eles revelam justamente seus desejos de serem respeitados de acordo com a personalidade que possui, pois para se ter uma boa convivência é necessária relações mediadas por princípios como o respeito, assim como podemos observar nos relatos “achei muita falta de respeito porque quando tem uma discussão com o professor eu já acho chato. Acho que a mensagem do vídeo é justamente de ter respeito a todos, não somente ao professor que é uma autoridade na sala, mas com todos os alunos também” (Aluna 2 da Escola Particular), “A cena que mais me chamou atenção foi a do absorvente, pois acho uma tremenda falta de respeito e caráter com as pessoas” (Aluno 3 da Escola Particular), “Acho isso uma falta de respeito. Acho que o documentário passa uma mensagem de respeito ao próximo” (Aluno 8 da Escola Particular).

Segundo Caminha (2012), a vulnerabilidade, a carência e o desamparo são características que marcam a nossa existência corporal no mundo. Todavia, da mesma maneira, nosso corpo é uma manifestação da vida constituída por meio das relações sociais que estabelece. O corpo é construído nas relações humanas, onde as qualidades são produzidas nas relações sociais e por meio da incorporação simbólica. Assim, nossa corporeidade é também construída socialmente, de forma que permite a estruturação simbólica que reúne os mais diversos estilos de vida.

Apesar dos relatos proferidos serem muito relevantes acerca das relações intersubjetivas dos adolescentes no contexto escola, não podemos deixar de elucidar que dentre todas as questões trabalhadas em todos os blocos do grupo focal percebemos que esta foi a que menos obteve respostas dos alunos, sendo cinco para a Escola Particular e apenas três para a Escola Pública. Nas outras perguntas trabalhadas obtivemos sempre mais que dez respostas para ambas às escolas, porém, nesse questionamento apenas sete alunos responderam.

Quais características de uma pessoa você admira? Quais não admira?

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“As características que eu admiro em uma pessoa é tipo, a pessoa ser legal com o próximo, ser gentil, não ser metida, pois eu acho muito ridículo uma pessoa se achar. Tem gente que não tem nada, mas se acha melhor que a outra pessoa, superior. Sendo que somos todos iguais” (Aluna 10).	“Eu admiro muito na pessoa é o altruísmo e a que eu não suporto é gente mimada” (Aluno 8).
“Eu admiro o companheirismo, a interação com as pessoas, a ajuda ao próximo. O que eu não admiro é a arrogância, é como ela falou, pessoas quererem ser melhores que as outras. Querer da conta da vida dos outros sem querer olhar para a sua vida” (Aluno 8).	“Eu me identifico mais com pessoas alegres e simpáticas, que saibam conversar. Eu não gosto também de pessoas mimadas” (Aluno 3).
“O que eu admiro nas pessoas é a sinceridade, é a sua capacidade de ser feliz sem machucar os outros. A parte que eu não gosto é a falsidade, tipo, você me fala uma coisa e faz outra. Tipo, do jeito que você foi sincera comigo eu vou ser falso da mesma forma que você foi comigo. Você quebrou minha confiança” (Aluno 7).	“O que admiro em uma pessoa é a lealdade e o que eu não gosto de uma pessoa é uma “pessoa enxamista” e que fala mal das pessoas” (Aluna 4).
“O que eu admiro em uma pessoa é ela demonstrar o que está sentindo, qualquer que seja o sentimento dela, sua sinceridade no caso. E o que eu não admiro em uma pessoa é, assim, ela falar para você coisas que ela acha que pensa, coisas que ela acha que sente, entendeu? E logo	“Não gosto de pessoas que pegam as coisas se autorização, de pessoas que querem ser melhores que as outras por notas, por dinheiro, pois todo mundo é diferente mas por dentro todo mundo é igual e merece respeito. Eu gosto de gente humilde, alegre, que traga felicidade” (Aluno 6).

depois, tipo, nada haver, mesmo sendo uma mentida, tipo, sendo uma coisa bem falsa” (Aluna 6).	
“O que admiro é a pessoa ser feliz da forma dela, não querer passar por cima das pessoas para ser feliz. Também a pessoa ser uma pessoa super carinhosa, uma pessoa amiga. E o que eu não gosto em uma pessoa é uma pessoa ser falsa, é mostrar ser uma coisa que na verdade não é” (Aluno 4).	“Gosto da honestidade, ser sincera. O que eu não gosto é hipocrisia, pois uma pessoa que fala uma coisa e por traz faz outra é hipocrisia; eu não gosto disso” (Aluna 9).
“O que eu admiro nas pessoas é a sinceridade, é o respeito, o respeito é fundamental com o próximo. E o que eu detesto é a arrogância, a pessoa que quer sempre ser superior as outras sem ter nada. E detesto falsidade, falsidade não combina com quase ninguém” (Aluna 9).	“Gosto de pessoas humildes, que respeitem as pessoas e que se comportem durante a aula. Não gosto de me envolver com pessoas desonestas, que maltratam as outras pessoas, que dão trabalho aos professores” (Aluno 10)”.

Algo marcante nas falas dos alunos é a importância dada ao estabelecimento das amizades na escola, a forma como eles prezam por uma relação construída na base do respeito, da honestidade e do companheirismo. A convivência formada no contexto escolar revela para esses alunos investigados a maneira como percebem o seu pertencimento a uma realidade e cultura construída, refletindo em suas narrativas as concepções de uma experiência vivenciada, presente em sua corporeidade, onde atua na decisão das escolhas tomadas atual e posteriormente. Assim, suas experiências na constituição das relações humanas construídas no contexto escolar partem de uma experiência intencional, onde revela uma consciência. Seus pensamentos, ações e escolhas revelam uma linguagem que traduz signos construídos na interação homem e mundo.

Quando questionados sobre as características de uma pessoa que eles admiram e não admiram podemos perceber em seus relatos a admiração às pessoas que conseguem estabelecer uma boa convivência social mediante o exercício de princípios humanos. Honestidade, sinceridade, companheirismo, humildade e lealdade foram princípios humanos muito citados nas características admiradas pelos alunos adolescentes, como podemos destacar nessas narrativas “as características que eu admiro em uma pessoa é tipo, a pessoa ser legal com o próximo, ser gentil, não ser metida, pois eu acho muito ridículo uma pessoa se achar” (Aluna 10 da Escola Pública), “eu admiro o companheirismo, a interação entre as pessoas, a ajuda ao próximo. O que eu não admiro é a arrogância” (Aluno da Escola Pública), O que eu admiro em uma pessoa é a lealdade e o que eu não gosto de uma pessoa é uma pessoa enxamista e que fala mal das pessoas” (Aluna 4 da Escola Particular), “Gosto da

honestidade, ser sincera. O que eu não gosto é hipocrisia, pois uma pessoa que fala uma coisa e por traz faz outra é hipocrisia; eu não gosto disso” (Aluna 9 da Escola Particular).

Podemos notar a carência de relações humanas permeadas por princípios nos dias atuais. Dessas relações tem decorrido muitos problemas que assolam a humanidade, trazendo consigo, muitas vezes, a indiferença, a falta de sentimentos e o isolamento entre as pessoas. Neste sentido, precisamos valorizar e estimular cada vez mais relações humanas pautadas em valores e princípios sociais que comunguem com a boa convivência humana. A vivência do corpo próprio, de maneira autêntica, autônoma e consciente, proporciona a manifestação daquilo que é próprio da condição humana, como a sua subjetividade, sensibilidade, solidariedade e a reflexão sobre suas ações.

Podemos notar nos discursos dos alunos adolescentes o reconhecimento da escola como um lugar de relações humanas, de convivência. Eles expuseram situações do cotidiano escolar que mostram as dificuldades, as características admiradas e rejeitadas no estabelecimento de uma relação humana, assim como os requisitos para o desenvolvimento de uma boa convivência no contexto escolar. Seus relatos nos fazem refletir acerca das regras e princípios que regem as relações humanas. Neste sentido, algo marcante em suas falas foi justamente a compreensão que todos nós somos diferentes, necessitando ser respeitados a partir daquilo que realmente somos.

O corpo possui um papel central no estabelecimento das relações intersubjetivas para os adolescentes, cabendo ressaltar também que a escola é uma fonte grande e relevantes experiências socializadoras, de convivência com as diferenças de todos os tipos e em todos os níveis. Essa vivência dos adolescentes com as diferenças nos faz compreender o contexto escolar um espaço sócio cultural privilegiado, por ser uma instituição repleta de intencionalidades, de encontros e desencontros, buscas e descobertas. Entretanto, é observado também na escola a supremacia ao ensino de conteúdos e à pouca atenção dada aos aspectos corporais e sociais no contexto escolar nessa fase da vida. Tal fato, pode se caracterizar um grande problema para os alunos, tendo em vista as necessidades de uma etapa da vida repleta de transformações corporais e sociais.

De acordo com Darwich e Garcia (2017), a formação de grupos vivenciais com estudantes do ensino médio centra-se na aquisição e no aprimoramento de habilidades sociais e de resiliência. Tais repertórios são fundamentais para a prevenção e solução de conflitos, bem como constituem fatores de proteção diante de adversidades, pois abrem espaço para relações sociais equilibradas, favorecendo que mesmo experiências dolorosas sejam fonte de

fortalecimento emocional. Destaca-se o papel de intervenções precoces, já que problemas de comportamento tendem ao agravamento quando as situações nas quais se desenvolvem são mantidas.

Na compreensão de Caminha (2015), a convivência entre seres humanos não pode ser considerada apenas como um somatório e incorporação de um conjunto de regras assimiladas no ambiente escolar. A aprendizagem da convivência humana não se restringe a simples aquisição de regras de convivência, e desse modo, ser absorvido pelas estruturas normativas de determinado contexto social, cultural e histórico. A convivência, considerada como um saber que possibilita a construção de uma interação com o outro, requer a atividade da capacidade de agir como sujeitos de ações morais, onde, necessariamente, nos conscientiza sobre a necessidade de se respeitar a dignidade do outro.

Não podemos pensar as ações morais apenas fundadas na satisfação humana. Às vezes é necessário a insatisfação, a frustração e o desprazer dos indivíduos para preservar a sociedade. Apesar de tal compreensão, pensamos que a escola deve ser um lugar que também valorize a subjetividade. Dessa forma, ela precisa ser um espaço de escuta entre sujeitos que desejam. Para se fazer cumprir essa escuta, os educadores precisam dar voz aos alunos. Isto significa criar momentos específicos para que os alunos possam falar de si. Pensamos nesse momento nas dinâmicas, sugeridas por Imber (2002), em que cada aluno, segundo sua vontade, dispõe de um tempo para falar de si mesmo. Nessa fala, os alunos se expõem uns aos outros. Gestos violentos, situações de fracassos e de sofrimentos são apresentados e discutidos em grupo (CAMINHA, 2015, p. 72).

Desta forma, podemos enfatizar que a escola é, antes de qualquer outra coisa, um lugar de relações sociais, isto é, onde é possível a concretização da intersubjetividade. Todavia, para Caminha (2015), é reconhecível que a escola institui um modo de convivência pautado nas normas e disciplina. É na escola que os alunos deixam de pertencer exclusivamente às suas famílias para abrir as portas da integração a uma comunidade cujo vínculo é estabelecido pela obrigação de viver em comum e não por interesses pessoais. Conviver não comunga somente com o agir, de maneira mecânica, em diálogo com o outro, mas requer o agir segundo princípios. Quando o saber conviver é instaurado mediante uma relação de ensino e aprendizagem na escola, estamos não somente instituindo leis, mas formando valores que sustentam toda forma de norma.



Sabemos que a escola é um local onde nos deparamos com muitas pessoas diferentes de nós. Como você administra essa relação?

Escola Pública Estadual	Escola Particular
<p>“Eu trato todo mundo igual, assim, normal, mas se eu tenho mais afinidade com uma pessoa que parece mais comigo eu vou andar mais com ela, mas isso não quer dizer que vou maltratar ela não. Se ela falar comigo eu falo, mas se ela não falar...eu não falo, não vou ficar correndo atrás de ninguém, porque eu não tenho intimidade com ela” (Aluna 3).</p>	<p>“Eu não puxo assunto com essa pessoa, mas se vier falar comigo eu vou responder, vou ser educada” (Aluna 1).</p>
<p>“Certamente eu me relacionaria com uma pessoa oposta a mim, porque a pessoa que se parece comigo ela tem os mesmos defeitos que eu, faz as mesmas coisas que eu. A oposta não, é tudo diferente, eu vou está conhecendo coisas novas com aquela pessoa, então eu teria mais chances de me relacionar com ela. Isso acontece na escola, onde me dou muito bem com elas, mesmo com as diferenças, porque uma compartilha com a outras as características boas e as negativas” (Aluno 4).</p>	<p>“Depende muito das diferenças, eu tento conversar e entender, mas se for uma pessoa muito diferente de mim, que falte com o respeito, falsa, que maltrate o professor eu tento ficar longe, não quero que participe do meu círculo social” (Aluna 7).</p>
<p>“Eu não tenho uma definição para dizer o porquê que eu me relaciono com pessoas que possuem as mesmas características que a minha. É tipo um fluxo natural. Você vai começando do nada, tipo, você está andando e se depara com a pessoa. Aí o modo como ela vem falar com você, se pede desculpas ou não, é isso, por essas coisas assim já dá para perceber como ela é. Você já vai criando uma certa intimidade, mesmo que não seja tanto assim. Em relação a pessoas que não tem as mesmas características que a minha, tipo, eu vou agir normal, como se fosse outra pessoa, como se eu entendesse o lado dela, como, se tipo, eu posso achar uma pessoa chata, metida, arrogante, mas eu relevo, pois eu não sou igual a ela” (Aluno 7).</p>	<p>“A pessoa tem três opções, ou ela se afasta totalmente dessa pessoa ou ela vai aprendendo a lidar com ela. Já eu escolheria fazer amizade, entender ela, tentar que ela melhore, pois se você continuar assim eu vou ter que me afastar de você” (Aluno 10).</p>
<p>“Encontrar uma pessoa com as mesmas características que a sua é legal? É. É interessante? É. Talvez. Entendeu? Uma pessoa que tem as mesmas características que a sua é legal, mas não dá muito certo, entendeu? Porque dá uma puta merda sabe? Tipo, você tem muitas coisas para conversar, muitos assuntos para conversar, mas não surge merda nenhuma, não aparece nada, tipo aquela pessoa que você se bate, que tem as mesmas características que as suas você vai ficar, vai se sentir meio que enjoada dela, porque você já faz aquilo, meio que</p>	<p>“Se eu estou com uma pessoa que não é muito igual a mim, que eu não gosto, eu não crio muita intimidade com essa pessoa, mas se acontecer da gente conversar eu vou tratá-la com respeito, independente dela ser diferente de mim ou não” (Aluna 2).</p>

diariamente, e uma pessoa que faz as mesmas coisas é chato, conhecer pessoas que faz as coisas diferentes é legal, mas mesmo assim não é aconselhável” (Aluna 6).	
“Como todo mundo falou, pessoas diferentes pode não se dar muito bem, mas você vai conhecendo ela do jeito que ela é, vai acostumando conviver com essa pessoa e vai terminar acabando sendo igual. Pode não ser no começo. Mas quando você vai conhecendo você vai, tipo, você coloca uma meta para tentar fazer aquela pessoa do jeito, mas você pode não alcançar essa meta. Minha meta não é transformar a pessoa, mas sim transformar meu ponto de vista sobre aquela pessoa” (Aluno 8).	“Acho que toda relação deve ter respeito, se acontecer isso eu não teria nenhum tipo de relação com aquela pessoa, não iria jamais atrás daquela pessoa” (Aluna 9).
	“Se fosse uma pessoa que eu não conhecesse e que fosse muito diferente de mim eu ia trata-la com respeito. Mas se fosse uma pessoa muito diferente de mim eu jamais iria ter contato com aquela pessoa” (Aluno 3).
	“Acho que, tipo, independentemente do que a pessoa seja, ela pode ser o que for, você deve falar com ela, deve interagir. Na minha sala tem uns quarenta alunos, onde metade não gosta de mim, mas eu falo com todo mundo. Deixar de estar falando com a pessoa, acho que isso não tem nada haver” (Aluno 6).
	“Tipo, se a pessoa tiver ideias opostas, precisa ver o lado dela. Mas se a pessoa for muito cabeça dura eu me afasto e não quero conversa” (Aluno 8).

Notamos que as experiências vividas no contexto escolar atuam de maneira marcante na construção da corporeidade de cada indivíduo. Essa consolidação se efetiva por meio das relações estabelecidas com os outros indivíduos que agem nesse local, uma relação onde a instituição escolar implica importantes influências e contribuições nas decisões de cada Ser adolescente, como por exemplo a escolha de uma carreira profissional. Essas relações agem na manifestação de atitudes mais conscientes, de forma que os mesmos possam agir de forma ativa na construção do conhecimento, reconhecendo os bloqueios e assumindo a possibilidade de atribuição de uma nova significação às relações para essa realidade, ou seja, o indivíduo não é apenas determinado pela herança cultural que recebe, mas é também determinante ao atuar de maneira ativa na sociedade e produzindo cultura.

Ao longo da vida, o ser humano faz opções e age de diferentes maneiras. Sendo assim, é fundamental que as pessoas, de um modo geral, reconheçam a necessidade de assumirem a responsabilidade e se tornarem mais conscientes de seus atos. Só recentemente os meios de comunicação estão começando a alertar os indivíduos de que os pensamentos e as emoções podem afetar de forma significativa a sua saúde. Os indivíduos precisam ser educados que seus relacionamentos emocionais, padrões de pensamento e capacidade de expressar amor a si mesmo, e por seus semelhantes, geram efeitos significativos para seu bem-estar. Não restam dúvidas de que os homens necessitam ser ensinados a respeito das interrelações entre o indivíduo e aquilo que o cerca (SANTOS, 2016, p. 194).

O lado emocional também foi algo que me chamou atenção nos relatos dos alunos. A relação estabelecida foi algo muito abordada e, geralmente, associada a uma forte interação emocional. Em nossa convivência na escola estamos, de certa forma, retomando o modo como vivenciamos nossos primeiros laços parentais. Essa reflexão acerca da herança emocional pode ser muito proveitosa para os objetivos educacionais desenvolvidos por nós educadores, no intuito de buscarmos “compreender a trama familiar que se esconde por trás dos comportamentos adotados pelos nossos alunos. Logo, elementos invisíveis, inconscientes determinam o modo de convivência estruturado pelos alunos no espaço escolar” (CAMINHA, 2015, p. 73).

Seus relatos nos mostram o quanto as relações dos adolescentes é marcada por medos, bloqueios e receios. A formação e o pertencimento a grupos que comunguem com seus gostos, ideias e comportamentos é um fato no contexto escolar e, para os alunos é algo estritamente necessário. Porém, as relações com o diferente nem sempre são estabelecidas de maneira amistosa, harmônica e pacífica, assim como mostrou os depoimentos ao serem questionados como eles administram a relação com pessoas diferentes deles na escola, “eu não puxo assunto com essa pessoa, mas se ela vier falar comigo eu vou responder, vou ser educada” (Aluna 1 da Escola Particular), “a pessoa tem três opções, ou ela se afasta totalmente dessa pessoa ou ela vai aprendendo a lidar com ela” (Aluno 10 da Escola Particular), “se eu estou com uma pessoa que não é muito igual a mim, que eu não gosto, eu não crio muita intimidade com essa pessoa” (Aluna 2 da Escola Particular), “se fosse uma pessoa que eu não conhecesse e eu fosse muito diferente de mim eu ia trata-la com respeito. Mas se fosse uma pessoa muito diferente de mim eu jamais iria ter contato com aquela pessoa” (Aluno 3 da Escola Particular).

Entretanto, ao observar as narrativas proferidas pelos alunos da Escola Pública Estadual percebemos que os adolescentes se colocaram mais receptíveis ao diferente. Eles enfatizaram que toda e qualquer relação deve ser mediada pelo respeito ao próximo e princípios de boa convivência humana, porém não se colocaram como indisponíveis para relacionamentos com pessoas muito diferentes delas. Podemos destacar alguns relatos “Certamente eu me relacionaria com uma pessoa oposta a mim, porque a pessoa que se parece comigo ela tem os mesmos defeitos que eu, faz as mesmas coisas que eu. [...] isso acontece na escola, onde me dou muito bem com elas, mesmo com as diferenças, porque uma compartilha com as outras as características boas e as negativas” (Aluno 4 da Escola Pública), “Em relação as pessoas que não tem as mesmas características que a minha, tipo, eu vou agir normal, como se fosse outra pessoa, como se eu entendesse o lado dela, como, se tipo, eu posso achar uma pessoa chata, metida, arrogante, mas eu relevo, pois não sou igual a ela” (Aluno 7 da Escola Pública), “como todo mundo falou, pessoas diferentes pode não se dar muito bem, mas você vai conhecendo ela do jeito que ela é, vai acostumando a conviver com essa pessoa e vai terminar sendo igual a ela” (Aluno 8 da Escola Pública).

A partir das convivências no contexto escolar o adolescente se comunica com outro e consigo mesmo, construindo por meio dessa relação intersubjetiva, a sua corporeidade. Para Merleau-Ponty (2011), a partir da comunicação com o mundo o indivíduo, indubitavelmente, comunica-se com ele próprio, pois nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo. “A subjetividade não é a identidade imóvel consigo: para ser subjetividade, é-lhe essencial, assim como ao tempo, abrir-se a um Outro e sair de si” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 571). Esta projeção de uma potência indivisa em um termo que lhe está presente é a subjetividade.

Escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe. É certo em todo caso que nunca podemos reservar em nós mesmos um reduto no qual o ser não penetra, sem que no mesmo instante, pelo único fato de que é vivida, esta liberdade adquira figura de ser e se torne motivo e apoio. Concretamente considerada, a liberdade é sempre um encontro do exterior com o interior – mesmo a liberdade pré-humana e pré-histórica pela qual começamos –, e ela se degrada sem nunca tronar-se nula à medida que diminui a tolerância dos dados corporais e instrumentais de nossa vida. [...] mas porque tenho possibilidades remotas. Nossos envolvimento sustentam nossa potência e não há liberdade sem alguma potência. Nossa liberdade, diz-se, ou é total ou nula (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 609).

Uma educação de base fenomenológica, que proporcione o aflorar do Ser humano, precisa priorizar as convivências sociais estabelecidas no contexto educacional, no intuito de possibilitar a manifestação da corporeidade do aluno. A educação não pode ser compreendida apenas como uma instituição repressora dos desejos inconvenientes para a vida em comum. Ela precisa propor um projeto cultural de formação humana capaz de possibilitar a convivência entre as pessoas. Assim, seu grande desafio se apresenta como a consolidação de uma instituição que busca não apenas o caráter negativo da repressão e do controle dos instintos, mas, sobretudo, o caráter positivo da afirmação de uma liberdade responsável e consciente.

A escola como um local de convivência precisa restringir e orientar os impulsos instituais dos indivíduos para que, eles mesmos, possam automaticamente transformar necessidades cegas em expressões criativas compartilhadas com outros. A escola deve ser um lugar de criar formas de vida e não apenas desempenhar funções preestabelecidas socialmente. É claro que não se deseja aqui deixar o indivíduo sozinho, entregue a si mesmo, sem limite algum. Isso pode nos levar a um barbarismo destruidor da sociedade (CAMINHA, 2017, p. 78-79).

Neste sentido, as experiências vivenciadas no contexto escolar, ambiente em que os educandos manifestam a sua intencionalidade a todo momento, são importantes na construção da corporeidade de cada Ser que ali atua. Essa consolidação é permitida por meio das relações humanas ali possibilitadas, presente em seu projeto de vida. É possível salientar também que essas relações também provocam no indivíduo a possibilidade de apropriação do conhecimento de maneira ativa, onde o indivíduo reconhece e vislumbra uma nova realidade, reafirmando que o ser humano não é apenas determinado cultural e socialmente, como também assume o seu papel de determinante nas produções e ações culturais e sociais do contexto em que vive.

De acordo com Caminha (2012), uma educação guiada pelas reflexões fenomenológicas se distancia da compreensão do comportamento humano moldado pelo funcionalismo das máquinas, ou seja, ela terá como propósito, por meio da ação pedagógica, compreender que o fazer humano é resultado de uma ação pessoal e concreta. A educação tem como meta a orientação do indivíduo para a resolução de conflitos, participar de projetos de cooperação e considerar a diversidade de intensões e desejos do grupo social em que convive com seus semelhantes, participando de maneira decisiva na formação da sua corporeidade.

### 3º BLOCO – A AUTOESTIMA DO ADOLESCENTE

Para a concretização desse bloco, utilizamos um vídeo, retirado do site “Youtube”, que é denominado como “Qualidades e Defeitos Nossos e de Outras Pessoas”, onde três adolescentes externam suas principais qualidades e defeitos, assim como as qualidades que admiram e defeitos que rejeitam em outras pessoas. Logo após, realizamos a sequência das entrevistas.

Todos nós possuímos qualidades e dificuldades. Quais são suas principais qualidades e dificuldades na escola?

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“Minha qualidade é ser amigona de todo mundo e meu defeito é falar demais” (Aluna 2).	“Um defeito meu é que as vezes eu sou muito grosso, eu falo sem pensar. Não é que eu quero ser grosso, mas esse é meu jeito. É o jeito que eu sei lidar com as pessoas, eu sei um jeito mais delicado. O que vem na minha cabeça eu falo e pronto. E minha qualidade é que no fundo, no fundo, todo mundo tem coração. Eu não sou de guardar mágoas, independentemente se a pessoa vai ficar com raiva de mim ou não, eu vou atrás dela, não para pedir desculpas, mas para conversar, como se nada tivesse acontecido” (Aluno 6).
“Minha qualidade é ser parceira, amiga de todo mundo. Meu defeito é ser sincera. Eu considero ser sincera um defeito, pois muitas vezes as pessoas me acham arrogante por falar tudo o que eu penso” (Aluna 3).	“Um defeito meu é que muitas vezes eu sou muito fria, ao mesmo tempo que eu sou muito amorosa eu consigo ser muito fria também e acho que isso as vezes é ruim, pois é muito chato. Outro defeito é que as vezes eu falo demais, muitas vezes sem pensar. Minha qualidade é que sou um amorzinho com todo mundo, quando eu gosto de uma pessoa eu trato muito e eu considero isso uma qualidade” (Aluna 2).
“Meu defeito é falar alto, as vezes ser infantil, ser arrogante, ser frio com as pessoas as vezes, tipo ser sincero e falar demais. Minha qualidade é ser amigo” (Aluno 4).	“Acho que uma qualidade minha é que eu consigo fazer amizades com facilidade, gosto de estar conversando. Um defeito meu é confiar demais nas pessoas e acabo me magoado muito no final... sou uma pessoa meio trouxa mesmo” (Aluna 9).
“Eu considero a sinceridade uma qualidade, pois não acho falar a verdade ou falar o que pensa um defeito. Meu defeito é ser muito calada” (Aluna	“Um defeito meu é jogar muito as pessoas antes de conhecer. Eu tenho muito isso. Tenho aquele prejulgamento. Eu não gosto que façam isso

5).	comigo, mas acho que acabo fazendo muito isso. E minha qualidade é que se eu ver alguma pessoa passando por alguma situação eu tento ajudar, eu não finjo que não vi” (Aluna 7).
“Qualidade, qualidades eu não tenho. Eu não achei ainda. Estou procurando. Defeitos, meu defeito é ser cabeça dura, também um pouco orgulhosa e metida. Qualidades, deixe eu ver, eu sou meio trouxa, questão de perdoar as pessoas. Eu considero isso uma qualidade, pois eu não consigo guardar rancor de ninguém” (Aluna 6).	“Meu defeito é tirar brincadeira com tudo. Muitas vezes eu tiro muita brincadeira pesada e isso as vezes é ruim” (Aluno 3).
“Minha qualidade é ser paciente, calmo. Eu escuto muito as pessoas, procuro sempre ajudá-las. Meu defeito é ser vingativo, frio. Sou também orgulhoso as vezes e também sou realista, pois se eu ver que alguma coisa vai dar errado para uma pessoa eu falo. Eu considero isso um defeito, por que acaba atrapalhando muita coisa. As pessoas não entendem” (Aluno 7).	“Um defeito é que muitas vezes eu posso ser grossa. E minha qualidade é que muitas vezes eu tento ajudar as pessoas, mesmo que eu não conheça eu tento ajudar, mesmo não sendo amiga” (Aluna 1).
“Meu defeito é ser brincalhão demais e muitas vezes isso me deixa chato. Outro defeito meu é ser insistente, pois muitas vezes eu percebo ou quero alguma e só descanso quando consigo, aí fico insistindo muito e as pessoas não gostam disso. Eu também considero a minha sinceridade um defeito. Minha qualidade é ser amigo, companheiro e querer sempre ajudar os outros” (Aluno 8).	“Eu também costumo julgar as pessoas antes mesmo de conhece-las. Eu também sou fria as vezes. Minha qualidade é que sou sincera e muitas vezes eu falo na cara aquilo que penso” (Aluna 4).
“Um dos meus defeitos é ser orgulhosa demais, sou muito crítica e minha paciência é bem curta. Minha qualidade é ser amiga, brincalhona e ser sincera também. Outra qualidade minha, diferentemente do que muitas pessoas pensam, eu gosto de estudar e acho isso uma qualidade” (Aluna 9).	“Minha qualidade é que estou aprendendo a reverter é que sempre fui de justificar meus erros e muitas vezes colocar a minha culpa em outras pessoas e estou mudando isso. Minha qualidade que eu acho é que eu sou um bom amigo, um exemplo que um amigo estava precisando muito de mim mesmo estando longe e eu não medir esforços para ajudá-lo” (Aluno 10).
“Meu defeito é que sou muito orgulhosa, demais. As vezes eu sou um pouco ignorante, me estresso rápido demais. Minhas qualidades é que sou amiga, companheira, gosto de ajudar as pessoas. Eu gosto de ouvir e dar conselhos as pessoas, mas muitas vezes eu nem consigo fazer os conselhos que dou para outra pessoa” (Aluna 10).	“Minha qualidade é que sempre estou ajudando meus amigos e meu defeito é que muitas vezes eu explodo do nada, me estresso muito rápido e é bem aleatório e depois passa, algo parecido com bipolaridade” (Aluna 5).
“Ser ouvinte, eu gosto muito de escutar as pessoas e ser companheira. Meu defeito é ser ciumenta, até mesmo com as amizades. Eu acho que quando a amiga é minha ela só pode ser minha, só minha” (Aluna 1).	“Minha qualidade é que sou muito esforçado e também, tipo, quando vejo alguém se esforçando eu gosto de ajudar... faço questão! Meu defeito é que guardo muito rancor, sou muito vingativo” (Aluno 8).

A autoestima é a percepção que cada indivíduo possui acerca de si mesmo, fator que envolve suas crenças, emoções e comportamento, ou seja, a capacidade humana de respeitar, confiar e amar a si próprio. Neste sentido, podemos notar que a sua formação é iniciada desde os mementos iniciais da vida do ser humano, assim que o mesmo é capaz de realizar relações e interações com o mundo. É por meio dessa interação que percepções, sentimentos e comportamentos positivos ou negativos não formados, assim como, sua corporeidade é construída. As experiências vividas no mundo e as relações estabelecidas com os outros seres humanos participam de maneira decisiva e significativamente na formação da autoestima do indivíduo.

A autoestima está presente em todas as ações que realizamos em nosso cotidiano, nos relacionamentos efetivos, no desempenho escolar, na vida profissional, enfim, sempre ela estará presente mediando nossas atitudes e interações com o mundo. A confiança em si mesmo, o respeito aos próprios limites, o reconhecimento dos valores e das dificuldades enfrentadas no dia a dia, assim como a capacidade de encarar a vida e enfrentar os desafios encontrados, o sentimento de capacidade de realização de objetivos, a expressão dos sentimentos, a capacidade de realização das habilidades que possui sem o medo de sofrer críticas sociais, etc., são exemplos de como a autoestima pode atuar positivamente em nossas ações e na construção da nossa corporeidade.

A autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas. Não é estática, pois apresenta altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos), emitindo sinais detectáveis em vários graus. Ninguém deixa de pensar em si mesmo, todos temos tendência a nos avaliar, porém o fazemos de um modo diferente, distinto, cada um à sua maneira, levando em conta o mundo ao meu redor, mas ela de ser bem realista. Aí o papel de um educador ou cuidador (amplo sentido), enquanto da área de Pedagogia, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Psicopedagogia, entre outros tantos profissionais de ajuda (MOSQUERA e STOBÁUS, 2006, p. 85).

Em seus relatos, os alunos expuseram suas qualidades e dificuldades tanto de uma maneira geral como especificamente no contexto escolar. Dentre as respostas declaradas podemos observar mais uma vez a importância dada as amizades construídas em meio as interações sociais. É notório o quanto valorizam as relações sociais baseada a princípios e valores humanos. Suas qualidades e dificuldades, assim como foi exposto em suas narrativas



e experiências de vida, estão diretamente relacionadas às relações que estabelecem socialmente, ou seja, a partir das interações sociais, o que nos faz salientar a sua relevância no processo de manifestação da sua autoestima e, em um sentido mais amplo, na construção da sua corporeidade.

Todos os alunos, de ambas as escolas trabalhadas, expuseram suas qualidades e dificuldades na escola. Dentre as qualidades relatadas podemos destacar em suas narrativas a capacidade de fazer amizades, solidariedade, paciência, calma, responsabilidade, determinação, gostar de estudar e estar sempre disposto a escutar as pessoas. Já as dificuldades expostas podemos destacar o orgulho, falar demais, grosseria, frieza, pré-julgamento, excesso de brincadeiras, vingativo, insistência, confiar demais nos outros, ignorância, ciúmes e rancor.

Suas narrativas relevam muito sobre sua autoestima, assim como sobre a sua corporeidade. Conseguir expor qualidades e dificuldades é uma capacidade humana diretamente ligada a sua autoestima. Mesmo com fatores que poderia ser empecilhos para a sua exposição – presença de um adulto desconhecido, câmera filmadora, gravador de voz, grupos de pessoas –, os alunos não se sentiram intimidados e conseguiram, todos eles, relatar as características da sua corporeidade. Compreendemos a autoestima como a percepção que o indivíduo tem de si próprio a partir das suas relações com mundo. Desta forma, consideramos esse ponto muito positivo, considerando todos os possíveis bloqueios que os fatos acima mencionados poderiam trazer no transcorrer dos seus relatos.

Manifestar sua compreensão e entendimento acerca das relações com o mundo, assim como reconhecer suas qualidades e dificuldades, mostrar-se confiante e ter energia para a superação de desafios são traços de uma autoestima positiva nas interações humanas. Entretanto, apesar de todos os alunos manifestarem em seus discursos a percepção de si acerca de suas qualidades e dificuldades, e isso é considerado como traços de uma autoestima positiva, torna-se relevante salientar a relevância dada por eles a avaliação e crítica social na manifestação de uma atitude sincera ou realista.

O ponto exposto pelos alunos acerca da sinceridade apresentou-se um tanto quanto contraditório, ou seja, uma parte a consideraram como uma qualidade – “eu considero a sinceridade uma qualidade, pois não acho falar a verdade ou falar o que pensa um defeito”, “minha qualidade é que sou sincera e muitas vezes falo na cara aquilo que penso” – já a outra parte, a maioria, a consideraram um defeito – “o que vem na minha cabeça eu falo e pronto”, “meu defeito é ser sincera. Eu considero ser sincera um defeito, pois muitas vezes as pessoas

me acham arrogante por falar tudo o que penso”, “Eu também considero a minha sinceridade um defeito”, “Sou também orgulhoso as vezes e também sou realista, pois se eu ver que alguma coisa vai dar errado para uma pessoa eu falo”.

Muitos alunos colocaram esses aspectos das relações humanas como um defeito, ou seja, ser sincero e realista para muitos que manifestaram suas opiniões é algo mal avaliado socialmente, o que o faz considera-lo como um defeito. De acordo com Mosquera e Stobäus (2006) a baixa autoestima se constitui como uma doença grave, que favorece o egoísmo e tende a criar dependência, minando as relações interpessoais. No entanto, não podemos considerar como uma regra, mas possui uma autoestima mais positiva nos deixa muito “mais livres de tensões, frustrações e inquietudes, portanto seríamos capazes de ir mais além” (p. 85).

Podemos salientar nesse caso que os alunos que consideram a sinceridade um defeito dos seres humanos procuram justificar sua escolha principalmente pelo retorno que terão dos outros ao exercê-la. Isto é, sua avaliação está associada a um juízo de valor realizado por seus próximos, frequentemente sendo julgado por ser uma pessoa arrogante, ignorante, insensível ou grossa, apenas por manifestar um pensamento e atitude de acordo com a personalidade de cada ser. Acreditamos que tal compreensão é desenvolvida pelas relações que estabelecemos em nosso meio cultural e social.

As pessoas podem vivenciar experiências que redundem em autoimagem e autoestima positivas, outras em negativas. [...] o ideal seria poder chegar a termos o mais objetivos possíveis, quer dizer, realistas, em relação à nossa pessoa, quer aceitando nossas qualidades boas, com a finalidade de poder cultivá-las, quer criticando-nos realisticamente em nossas limitações, e nossos defeitos, tentando superá-los. São traços do que seria uma autoestima positiva: ter segurança e confiança em si mesmo; procurar a felicidade; reconhecer nossas qualidades sem maiores vaidades; não considerar-se superior e nem inferior aos outros; saber admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade; ser aberto e compreensivo; ser capaz de superar os fracassos com categoria; saber estabelecer relações sociais saudáveis; ser crítico construtivo; e, principalmente, ser coerente e consequente consigo mesmo e com os outros (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006, p. 85).

Reconhecer nossas potencialidades, assim como nossas dificuldades em nossa relação com o mundo, é uma forma de se reconhecer como um ser único no mundo, onde as características da autoestima compõem justamente a nossa corporeidade. Somos seres únicos no mundo, onde nossas relações irão compor o nosso corpo próprio. Desta maneira, compreendemos o processo de formação da autoestima do adolescente como produzido

socialmente, ou seja, a partir das relações que ele estabelece com outros, com o mundo e com ele próprio, ou seja, as vivências corporais, as convivências sociais e a sua expressividade no contexto escolar terão repercussões marcantes em sua autoestima, e de maneira mais ampla, em sua corporeidade.

A escola lhe ajuda a descobrir quem realmente você é? O que você gostaria que existisse em sua escola que possibilitasse ações nesse sentido?

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“A escola não ajuda a descobrir quem a gente é. Primeiro, você tenta se encontrar em algum lugar mas acaba não se encontrando porque as pessoas não são sinceras com você. Quando uma pessoa está com todo mundo ela é uma, mas quando esta somente com você ela é outra. Então não dá para saber nem quem é você mesmo e nem quem é a pessoa. Então eu tento me relacionar com as pessoas mas eu não consigo me encontrar, mas isso é impossível porque as pessoas não são sinceras. Sobre a influência, acho que cada um faz aquilo que quer, não tem isso de ser zoadado não, depende de cada um. Depende de seu estado no momento, se você quer fazer você faz se não, não faz, simples” (Aluna 6).	“Eu gostaria mais espaço nas atividades práticas. O colégio possui atividades práticas, mas não são muitas, e as que possui o espaço é bem pequeno. Se fosse maior e tivesse mais organização e tivesse mais modalidade acho que a convivência seria maior” (Aluno 6).
“A escola não ajuda, e também ela não poderia ajudar as pessoas a se descobrirem por que isso vem com a vida. Você vai aprendendo as coisas de acordo com a vida. Você vai pra vários lugares em sua vida e termina se descobrindo. A escola é um local bom para se conviver, mas muitas vezes não porque tem pessoas que te levam a fazer o mal. Porque tem pessoas que influem muito na vida das outras pessoas na escola. Muitas vezes para querer se enturmar com os colegas a pessoa acaba sendo influenciada para ter uma autoestima, uma reputação. Mas isso vai da cabeça de cada um” (Aluno 8).	“A única coisa que eu sinto falta mesmo é de um psicólogo porque sempre tem uns conflitos e eu acho que era bom para que a gente pudesse contar as coisas e ter confiança para que aquilo não saísse dali” (Aluna 2).
“Eu acho que a escola ajuda sim a descobrir quem a gente é porque a gente não nasce aprendendo e na escola a gente adquire o conhecimento e para de certa forma conhecer coisas novas e consequentemente se descobrir, descobrir o que realmente você gosta. Eu costumo falar, meio que a maioria das pessoas só sobrevivem, não aproveita a vida e somente sobrevive” (Aluno 7).	“Eu acho que aqui na escola a gente aprende sim quem somos porque a gente cresce aqui, eu mesmo estudo aqui desde os dois anos. Aqui que a gente desenvolve o conhecimento, a convivência entre os colegas, com os professores e isso ajuda muito. Quem cresce na rua irá aprender as coisas da rua. Eu acho também que escola precisa ter um orientador nas escolas” (Aluno 3).

<p>“Eu acho que a escola não ajuda a descobrir quem a gente é, não. Eu não sei explicar o porquê, mas eu acho que ela não ajuda a descobrir quem a gente realmente é porque a gente precisa descobrir quem a gente realmente é em qualquer lugar, não precisa ser na escola” (Aluna 10).</p>	<p>“Não necessariamente um psicólogo para resolver esse negócio de problemas, mas acho que na escola deveria ter um orientador, que tipo, eu estou no segundo ano e não a mínima ideia do que eu quero para minha vida, bateu uma crise existencial (risos) é muito complicado” (Aluno 8).</p>
<p>“Eu acho que a escola ajuda sim, porque os conceitos que você aprende na escola você leva para vida toda como, tipo, uma pessoa escolhe uma coisa que vai passando de pessoa para pessoa. Por exemplo a escola ensina você a ser obediente, a escola reforça o que você aprende na vida. Tipo, você vai conversar com uma pessoa que estudou e com uma pessoa que não estudou... é muito diferente. A pessoa que estudou, sei lá, é muito diferente” (Aluna 3).</p>	<p>“Levando assim mais para o lado social, geralmente em outros lugares eu sou uma pessoa mais tranquila, mais calma. Na escola eu vi mais meu lado ruim, uma pessoa mais grossa, que pode magoar alguém, assim, e estou vendo como posso controlar isso aqui na escola” (Aluna 9).</p>
<p>“Nós não nascemos aprendendo, na escola você aprende, você adquire conhecimento, mas na escola no contato com os amigos pode sim ajudar ou até mesmo influenciar em algumas coisas em nossa identidade. A escola ajuda a descobrir nossa profissão no futuro, nossas emoções, eu acho que ela ajuda em tudo” (Aluno 4).</p>	

Quando questionados sobre a importância da escola no reconhecimento de si, os alunos da escola pública ficaram divididos, onde alguns afirmaram que a escola não possui nenhuma relevância no papel desempenhado na descoberta de nossa subjetividade. Eles alegaram que a descoberta de nossa corporeidade é realizada em outros momentos e locais da nossa vida, pois muitas vezes as relações ali estabelecidas são insuficientes para tal objetivo. Tais respostas não comungam com os relatos anteriores, onde as interações sociais construídas no contexto escolar estavam presentes de maneira marcante.

Entretanto, os alunos que reconhecem a sua contribuição nesse processo da descoberta da subjetividade humana, afirmam que ela proporciona ao aluno o contato e a construção do conhecimento, fato que pode proporcionar felicidade, como podemos exemplificar nos relatos “eu acho que a escola ajuda sim a descobrir quem a gente é porque a gente não nasce aprendendo e na escola a gente adquire conhecimento e para, de certa forma, conhecer coisas novas e consequentemente se descobrir” (Aluno 7 – Escola Pública), “Eu acho que aqui na escola a gente aprende sim quem somos porque a gente cresce aqui, eu mesmo estudo aqui desde os dois anos. Aqui a gente desenvolve o conhecimento, a convivência entre os colegas, com os professores e isso ajuda muito” (Aluno 3 – Escola Particular).

Os alunos afirmam também que a escola é um local de aprendizagens diversas, onde é possível aprender conceitos e princípios que formam uma base de vida, além de reconhecer nesse contexto a influência das relações sociais nesse processo, como também a ajuda na escolha da profissão futura a ser desempenhada, fato esse vivido pelos adolescentes de maneira marcante, pois se caracteriza como uma das principais decisões que tomamos na vida, assim como ficou explicitado nos relatos “nós não nascemos aprendendo, na escola você aprende, você adquire conhecimento, mas na escola, no contato com os amigos, pode sim ajudar ou até mesmo influenciar em algumas coisas em nossa identidade” (Aluno 4 – Escola Pública), “Na escola eu vi mais o meu lado ruim, uma pessoa mais grossa, que pode magoar alguém, assim, e estou vendo como posso controlar isso aqui na escola” (Aluna 9 – Escola Particular).

Desta forma, para Martínez-Antón, Buelga e Cava (2007), a escola é uma das fontes mais importantes de socialização durante a adolescência. Trata-se de “un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y con figuras de autoridad como los profesores. Al ser la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasa el escolar, es de suponer la importancia que dicho contexto tiene en su ajuste psicossocial” (p. 294).

En todo caso, creemos que este estudio es relevante puesto que permite destacar la importancia que los factores escolares tienen en su relación con diversos índices de ajuste psicossocial del adolescente, lo que influye finalmente en su satisfacción con la vida. Puesto que la satisfacción con la vida es una dimensión de bienestar subjetivo, es importante descubrir las variables que pueden contribuir a su aumento o disminución. Es de destacar que tanto factores escolares como individuales pueden modular el bienestar del adolescente y, por tanto, se puede pensar en líneas de intervención hacia la potenciación de esos factores de ajuste escolar e individual. Así, por ejemplo, se puede mejorar el clima social que existe en el aula, para de este modo, aumentar la autoestima del adolescente, y esto puede tener como consecuencia una mayor satisfacción con su vida (MARTÍNEZ-ANTÓN, BUELGA e CAVA, 2007, p. 302).

Os alunos da escola particular ressaltaram a contribuição da escola na formação da sua identidade, enfatizando sua contribuição na maneira de agir socialmente, mediando conflitos, na forma de perceber os lados negativos na personalidade, na construção do conhecimento, como também nas vivências corporais ali desenvolvidas. Seus relatos estiveram sempre relacionados à convivência no contexto escolar, ou seja, onde todas as relações ali construídas

fornece ao indivíduo as condições necessárias para a sua percepção de ser que atua e interage no mundo.

Quando questionados sobre o que eles gostariam que existisse em sua escola que possibilitasse a descoberta da sua identidade seus relatos foram centrados nas práticas corporais em ambas as escolas e, especificamente na escola particular, a presença um profissional como um psicólogo para ajudar na orientação. “Eu gostaria mais espaço para atividades práticas. O colégio possui atividades práticas, mas não são muitas, e as que possui o espaço é bem pequeno” (Aluno 6 – Escola Pública), “A única coisa que sinto falta mesmo é de um psicólogo porque sempre tem uns conflitos” (Aluna 2 – Escola Particular), “Eu acho que também que a escola precisa ter um orientador nas escolas” (Aluno 3 – Escola Particular), “Não necessariamente um psicólogo para resolver esse negócio de problemas, mas acho que na escola deveria ter um orientador” (Aluno 8 – Escola Particular).

Chamou muito nossa atenção essa necessidade dos alunos da Escola Particular por um psicólogo ou orientador, muito em decorrência de resolver problemas de relações sociais, para pedir conselhos ou até mesmo para ter alguém que eles pudessem confiar para expor suas intimidades. Sabemos que a adolescência é uma fase da vida repleta de transformações, em que o indivíduo passa por um turbilhão de conflitos em sua corporeidade. Desta forma, torna-se necessário uma formação humana que contemple o ser humano em sua unicidade, onde suas relações com o outro, com o mundo, como também suas relações internas possam ser trabalhadas no contexto escolar, principalmente no tocante a ajudar o adolescente a se descobrir como um ser único no mundo.

A fase da adolescência traz consigo diversos fatores, porém, sem dúvida, o mais importante é a formação da consciência de um novo espaço no mundo, a descoberta de uma nova realidade que cria confusão de conceitos e perda de certas referências. As relações sociais permeadas por igualdades e diferenças no contexto escolar é o que caracteriza a formação dos grupos dos adolescentes, que se tornarão o espaço de livre expressividade e de reconstrução da personalidade.

Uma das dificuldades mais comuns entre os adolescentes é a busca da compreensão das mudanças que surgem nessa fase da vida. A adolescência marca uma fase em que o futuro parece ter chegado. Mudam os interesses, mudam as exigências, mudam as relações. Como se não bastasse tudo isso, outras exigências se impõem. Ter que escolher uma profissão é uma delas, e muitos conflitos surgem por causa dessa necessidade. Além disso, surgem as

primeiras paixões, as primeiras decepções, a incerteza de ser amado ou de ser atraente o bastante para a pessoa de quem se gosta.

[...] aqueles que afirmam que adolescência não é uma época de tensões particulares e aqueles que falam da adolescência como uma época particularmente conflitiva estejam simplesmente falando de dois tipos de adolescentes diferentes, os dois reais: uns, para os quais a adolescência constitui mais uma transição das que ocorrem na vida, outros, para os quais é uma época de dificuldades especiais e de ajustes dolorosos (PALÁCIOS, 1995, 268-269).

De acordo com Caminha (2012), a ação pedagógica, guiada pelos princípios da fenomenologia, deve comungar com a perspectiva de que o sujeito do conhecimento é o centro da ação educativa e não os conteúdos a serem ensinados. O educando não pode ser minimamente reduzido a uma enciclopédia, nem tão pouco o educador a um especialista que verifica as aprendizagens de conteúdo previamente estabelecidos de maneira uniforme.

Na sala de aula ou nas relações com seus colegas, você já teve alguma situação na qual ficou inibido em manifestar a sua opinião ou habilidade?

<b>Escola Pública Estadual</b>	<b>Escola Particular</b>
“Já sim, uma vez eu estava fazendo uma atividade na sala de aula e a professora perguntou. Eu sabia a resposta, olhei para um lado, olhei para o outro e resolvi não responder, com medo do que as pessoas iam falar. Então eu preferi ficar na minha, vou ficar quieto. Eu não me arrependo” (Aluno 4).	“Eu sinto vergonha sim e medo as vezes” (Aluno 6).
“As vezes eu acho que é falta de oportunidade. Eu acho relativo. Tem vezes que você vai fazer um trabalho na escola onde você não é bom, mas tem um colega que é. Então um ajuda o outro” (Aluna 3).	“Ano passado a sala se reuniu em alguns grupos e eu nunca me dei bem com o pessoal daquela sala. Começaram a debater um assunto que não lembro agora e quando fui falar a minha opinião uma pessoa falou: não escute não que é besteira. Eu fiquei muito triste nesse dia porque me impediram de expressar a minha opinião” (Aluno 10).
“Eu já deixei de expressar minha opinião por medo das aulas, por medo das opiniões que os outros vão pensar sobre o que eu vou fazer. Tipo, está acontecendo um debate e você que expressar sua opinião e aí você olha pra trás e aí pensa, dá não” (Aluna 9).	“Eu já fiquei inibida com elogios, onde um professor chega e elogia você no meio de todos aí eu fico sem saber o que fazer, fico constrangida, entendeu? Fico receosa também” (Aluna 4).
“Pelo fato de você falar e ter alguém para debater	“Já eu gosto de ser elogiado, tipo, se eu

com você, só pelo fato dela ter alguns argumentos melhores que o seu muitas vezes faz você falar e aí você fica por cima, acabou. Isso gera um certo desconforto, em expressar sua opinião, principalmente quando é diferente do que a maioria pensa” (Aluna 6).	apresentar um trabalho e a professora falar que eu fui “top” eu vou ficar, não vou mentir, me achando. Acho que se você fez sua parte bem você mereceu ser elogiado” (Aluno 3).
“Tipo, eu vou apresentar um trabalho, eu sei que vai ter aquilo, mas quando chega na hora eu sei quem são as pessoas, você sabe qual vai ser a reação delas, entendeu? Aí você se sente meio que bloqueado, aí você limita suas palavras, de certa forma dá um nervosismo muito grande, as vezes você sabe de tudo mas ver um grupinho fazendo comentários, cochichando e a gente já pensa que está falando de mim, e muitas vezes nem é, mas rola muito isso e aí já era” (Aluno 7).	“As vezes eu fico bem receoso, bem receoso mesmo, tipo, principalmente na aula de redação. Se faz alguma pergunta eu tenho medo até da minha pronuncia porque eu tenho a língua presa e posso errar em alguma coisa e todo mundo mangar” (Aluno 8).

Ao serem questionados se na escola ou nas relações sociais com os seus amigos já houve algum momento em que ficaram inibidos em manifestar suas opiniões ou habilidades, eles foram unânimes em ressaltar que já ficaram inibidos/receosos, principalmente pelo fato de correrem o risco de sofrerem críticas ou serem vítimas de ações que pudessem deixá-los envergonhados diante de toda a turma. Essa elucidação revela uma importante questão nas relações sociais referente à autoestima, pois qualquer fato que impossibilite/difículte a manifestação da nossa corporeidade traz graves danos a nossa autoestima. Neste sentido, tal fato se apresenta como um tema a ser trabalhado na escola, principalmente por ter graves sequelas em toda a sua vida.

Podemos notar o quão a autoestima está relacionada com as vivências e relações que o indivíduo possui com o meio social no qual habita. A inibição, a vergonha e o medo são bloqueios ocasionados pelas relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo, trazendo consigo importantes repercussões em sua autoestima. Tais fatos podem ser observados em depoimentos como “eu já deixei de expressar minha opinião por medo das aulas, por medo das opiniões que os outros vão pensar sobre o que vou fazer” (Aluna 9 da Escola Pública), “eu sinto vergonha sim e medo as vezes” (Aluno 6 da Escola Particular), “as vezes eu fico bem receoso, bem receoso mesmo, tipo, principalmente na aula de redação. Se faz alguma pergunta eu tenho medo, até da minha pronuncia porque eu tenho a língua presa e posso errar em alguma coisa e todo mundo mangar” (Aluno 8 da Escola Particular), “já sim, uma vez eu estava fazendo uma atividade na sala de aula e a professora perguntou. Eu sabia a resposta, olhei para o lado, olhei para o outro e resolvi não responder, com medo do que as pessoas iam



falar. Então eu preferi ficar na minha, vou ficar quieto. Eu não me arrependo” (Aluno 4 da Escola Pública).

Formas de violência mais sutis e de menor visibilidade, mas nem por isso menos importantes, também fazem parte do cotidiano das instituições de ensino. Pode-se considerar ainda a instituição de ensino e os educadores como possíveis agentes de violência, mediante ações como a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, o precário conteúdo ministrado, a pressão a partir do poder de conferir notas, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, no caso de incompreensão a algum conteúdo de ensino (MARRIEL et. al., 2006, 37).

A autora salienta ainda que é reconhecido, em parte, que essas formas de violência são acontecimentos corriqueiros e arraigados na prática educacional. Requerem transformações profundas e macrossociais, já que fazem parte da historicidade do agir educativo, o que contribui para a sua banalização ou legitimação como mecanismo para resolver conflitos. De maneira geral, a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. Suas ocorrências são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. De modo geral, as escolas lidam com esses conflitos valendo-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as características de cada direção ou projeto pedagógico.

Esses relacionamentos conflituosos no contexto escolar trazem repercussões nas vidas dos alunos que sofrem violências, assim como podemos destacar no relato do aluno 10 da Escola Particular “ano passado a sala se reuniu em alguns grupos e eu nunca me dei bem com o pessoal daquela sala. Começaram a debater um assunto que não lembro agora e quando fui falar minha opinião uma pessoa falou: não escute não que é besteira. Eu fiquei muito triste nesse dia porque me impediram de expressar minha opinião”.

O fato de sofrer juízo de valor socialmente, da vergonha, da inibição são questões a serem refletidas no contexto educacional. Todos têm o direito de expressar suas opiniões, desejos, habilidades sem sofrer nenhum tipo de constrangimento por um juízo de valor. É notória as consequências de tais atitudes, onde o indivíduo pode trazer sequelas por toda a vida. Desta forma, enfatizamos que a construção da autoestima é proporcionada pelas relações que estabelecemos com o mundo – conflitos, conquistas, afetividade, rejeição, carência,

comparação, frustrações, desejos, realizações, etc. –, atuando diretamente na construção da corporeidade do indivíduo.

Outros relatos que nos chamaram muito a atenção foram os relacionados à inibição realizada pelo elogio, assim como podemos observar no relato “eu já fiquei inibida com elogios, onde um professor chega e elogia você no meio de todos aí eu fico sem saber o que fazer, fico constrangida, entendeu? Fico receosa também” (Aluna 4 da Escola Particular). Em contrapartida, seu colega de turma relatou “já eu gosto de ser elogiado, tipo, se eu apresentar um trabalho e a professora falar que eu fui ‘top’ eu vou ficar, não vou mentir, me achando. Acho que se você fez sua parte bem você mereceu ser elogiado” (Aluno 3 da Escola Particular). Seus pontos de vista mostram justamente a multiplicidade de opiniões, compreensões, sentimentos e entendimentos acerca do vivido no contexto escolar.

O processo de socialização do adolescente é caracterizado como um longo processo de experiências e aprendizagens sociais, necessitando de acompanhamento com muito interesse e cuidado, para que seja possível ser um período de descobertas e não de traumas. Sua capacidade de se relacionar e criar vínculos sociais terá um papel marcante em sua corporeidade, refletindo em sua autoestima. As relações intersubjetivas criadas no contexto escolar desempenham um papel central na manutenção, prevenção e remediação de transtornos socioemocionais. Assim, a criação e pertencimento a grupos, fato marcante nessa fase da vida, possuirá um papel relevante em seu desenvolvimento, desde que sejam respeitadas as características de cada indivíduo.

Neste sentido, podemos salientar que a autoestima se apresenta como um fator determinante do desenvolvimento do indivíduo, pois é na adolescência que vive uma proliferação de grandes transformações e incertezas, onde o ser humano poderá, a partir de um contexto que possibilite favorável, exercer sua corporeidade por meio da sua livre expressão das suas potencialidades. Desta forma, a escola precisa se afirmar como uma instituição que realmente possibilite a formação humana integral, onde as convivências entre seres humanos são discutidas, problematizadas, refletidas e a partir de uma abordagem mais ampla que envolva toda corporeidade do Ser adolescente, possibilitando a compreensão que somos seres singulares no mundo, possuidores de potencialidades diferentes uns dos outros, mas que precisam ser respeitadas e valorizadas por todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou descrever as influências do contexto escolar na autoestima de alunos do Ensino Médio de diferentes escolas de Aracaju, a partir das narrativas sobre a sua corporeidade. Assim, procuramos evidenciar as diferentes manifestações da corporeidade vivenciadas pelos adolescentes no contexto escolar, investigar as convivências de alunos adolescentes no ambiente escolar a partir de suas narrativas, como também, comparar os discursos dos alunos do Ensino Médio das instituições escolares selecionadas de Aracaju em torno da manifestação da sua corporeidade.

A pesquisa possibilitou a compreensão das experiências vividas dos alunos adolescentes no contexto escolar, onde as situações vivenciadas foram narradas, descritas e interpretadas, situação proposta pela fenomenologia de Merleau-Ponty, elucidando sentidos e significados na manifestação da sua corporeidade, assim como na influência da escola em sua autoestima. Desta forma, torna-se fundamental a descrição por possibilitar a compreensão do fenômeno estudado, o que nos ajudou na contextualização do Ser adolescente. A partir das relações estabelecidas entre o aluno e tudo que o cerca na escola, foi possível revelar o sujeito em sua unidade, onde seus relatos revelam justamente o seu corpo próprio em uma determinada situação.

Foi possível observar que o contexto escolar se configura como um espaço de grandes experiências corporais que marcam a vida dos adolescentes. Os alunos relatam que vivências como o esporte, a dança, o teatro, o namoro, o estabelecimento de vínculos sociais, como também o isolamento e os conflitos são muito presentes na escola e que, para eles, possuem uma grande relevância em sua formação, como podemos destacar no relato “eu me identifiquei com as imagens de estar com amigos, com a do teatro, com a da dança... a do futebol e a de namorar... e a do aluno sozinho e pensativo eu também me identifico. A imagem de briga na escola eu não me identifico. Eu gosto de fazer teatro que eu gosto de atuar, da arte, de estar representando. Eu gosto de estar com meus amigos, pois as vezes você está triste e por você ter amigos você pode descarregar suas emoções, nas conversas, nas brincadeiras, etc. Nós dividimos segredos, momentos juntos e isso é muito importante” (Aluno 4 da Escola Pública).

Refletir acerca da construção da corporeidade do adolescente é preciso levar em consideração todo o processo que ocorre nessa fase da vida, como também as relações estabelecidas no contexto social no qual atua. Desta maneira, levando em consideração que o

adolescente passa boa parte da vida na escola, assim como as amplas experiências ali realidades, esse estudo mostrou que o contexto escolar possui um peso marcante em sua formação, pois as vivências corporais ali realizadas trazem consigo sentidos e significados expressamente observados em suas falas, nos fazendo refletir que o adolescente não passa somente por transformações biológicas, mas psicológicas e sociais.

Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser humano não pode ser entendido apenas pelo viés das ciências naturais, nas quais procuram analisar o ser humano apenas como uma matéria em funcionamento, como um aglomerado de ossos, músculos e órgãos. O ser humano estabelece profundas relações com o mundo que o faz construir a sua subjetividade, manifestar a sua intencionalidade, assim como agir conscientemente. Esses fatores remetem ao ser humano a compreensão de ser-no-mundo, que recebe importantes heranças culturais e sociais do meio no qual está inserido, porém que atua também nesse contexto de maneira determinante.

Neste sentido, compreender o adolescente como um ser que estabelece importantes relações com o contexto escolar significa compreendê-lo como um sujeito sociocultural, que possui particularidades, mas também diferenças, retraindo a concepção uniforme e homogeneizante que recobrem a noção estereotipada de aluno. Cada indivíduo inserido no contexto escolar possui sua intencionalidade, que a manifesta totalmente diferente do outro. Podemos observar que todas as atividades, relações e vivências corporais ali desenvolvidas irão atuar de maneira relevando no processo de construção da sua corporeidade, pois o contexto escolar traz consigo um amplo recurso simbólico, o que o faz constituir-se como um ambiente multicultural.

Através das entrevistas foi possível compreender que escola é um local de múltiplas experiências corporais que atuam diretamente na percepção de mundo adolescente, onde os seus relatos, gerados pelas discussões durante a realização do grupo focal, revelam que as vivências corporais e as relações intersubjetivas proporcionam uma grande relevância em sua corporeidade. Foi possível perceber que a sua autoestima se encontra diretamente ligada ao tipo de relações sociais que são desenvolvidas naquele contexto. As experiências vividas pelos adolescentes na escola carregam um peso enorme em sua formação humana, o que nos faz concluir que a escola não pode restringir suas ações meramente aos aspectos intelectuais do indivíduo, principalmente por entender que a aprendizagem humana é realizada através das experiências corporal que o indivíduo estabelece com o contexto social, cultural e histórico que o cerca.

Ao colocarmos a existência humana e nela a alteridade – como especial exemplo, o ser-aluno “com” o ser-professor numa relação de “ser-para-outro” – reconheçamos que, entre os fenômenos culturais, a experiência educacional, por sua dimensão, extensão, amplitude e profundidade, é a mais significativa a uma fenomenologia da educação. Mas, se a fenomenologia da educação é um processo permanente de elucidação da experiência pedagógica, não se pode negar que a educação habita sutilmente nossa vida cotidiana e, por assim dizer, está mais próxima da nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos começar por reconhecer que não há como procurar seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado no mundo (SILVA FILHO, 2006, p. 05).

No bloco da convivência entre os alunos eles enfatizaram mais uma vez a relevância das amizades, dos grupos sociais ali estabelecidos e das experiências com seus amigos para a sua vida. A importância das amizades esteve presente em praticamente todos os depoimentos e em todos os blocos do grupo focal, porém, no bloco das convivências eles expuseram com mais detalhes os sentidos e significados presentes nessas relações no contexto escolar. Pudemos observar que suas relações devem ser mediadas por regras e princípios humanos, ou seja, guiadas por entendimentos de comum acordo entre eles, como podemos destacar no depoimento “gosto da honestidade, ser sincera. O que eu não gosto é a hipocrisia, pois uma pessoa que fala uma coisa e por traz faz outra é hipocrisia; eu não gosto disso” (Aluna 9 da Escola Particular).

Podemos notar também o quanto essas relações podem ser conflituosas. A formação de grupos nessa fase se caracteriza como algo estritamente necessário, porém a aceitação e o pertencimento a esses grupos nem sempre é realizada de maneira harmoniosa, provocando bloqueios, medos e exclusão. A aluna 6 da Escola Pública procurou justamente elucidar um pouco do que observa em seu cotidiano na escola “A parte que me chamou atenção foi a parte de grupos divididos na sala de aula, tipo que no meio de 40 alunos sempre tem um mais excluído, que fica mais na sua por conta de não aceitar ou não se adaptar a certas características da turma. Sempre fica aquele grupinho separado e sempre fica aquele falatório sobre aquela pessoa que está mais afastada por conta de não conseguir se enturmar”.

O encontro com o diferente, tão comum em um contexto amplo e diverso como o escolar, mostrou-se muito emblemático nos relatos dos alunos, principalmente aos alunos da Instituição Particular, onde, a maioria, se colocou como hostil ao contato com o diferente,

porém, segundo eles, o respeito sempre prevaleceria, como podemos destacar no depoimento “se fosse uma pessoa que eu não conhecesse e que fosse muito diferente de mim eu iria tratá-la com respeito. Mas se fosse uma pessoa muito diferente de mim eu jamais iria ter contato com aquela pessoa” (Aluno 3 da Escola Particular).

Essas questões nos remetem a autoestima do adolescente, terceiro e último bloco trabalhado no grupo focal. Nesse bloco os alunos foram estimulados a falar um pouco de si, suas potencialidades e dificuldades, as relações estabelecidas com o contexto escolar, algo que buscamos justamente provocar no aluno a percepção de si próprio. Observamos que não se caracterizou como uma atividade complicada para os adolescentes tendo em vista a sua grande participação nesse estágio do grupo focal. Entretanto, alguns pontos nos chamaram atenção em seus relatos, como principalmente quando questionados sobre alguma situação que ficaram inibidos em manifestar alguma habilidade ou opinião na escola, os bloqueios, a vergonha e o medo do juízo de valor foram algo prevalecente em seus relatos, como podemos destacar na fala do Aluno 10 da Escola Particular “ano passado a sala se reuniu em alguns grupos e eu nunca me dei bem com o pessoal daquela sala. Começaram a debater um assunto que eu não lembro agora e quando fui falar minha opinião uma pessoa falou: não escute não que é besteira. Eu fiquei muito triste nesse dia porque me impediram de expressar minha opinião”.

É notório como as relações humanas possuem um grande peso na formação da autoestima do indivíduo, pois quando não administrados de maneira madura – algo muito difícil nessa fase da vida – os conflitos, a rejeição e o juízo de valor podem contribuir para a formação de atitudes receosas, bloqueios, inibição, vergonha e exclusão. O contexto escolar, por se caracterizar como um espaço de pluralidade de intencionalidades precisa ser mais observado por aqueles que regem o processo educacional, pois nesse ambiente um indivíduo vive inúmeras situações que podem trazer benefícios e males a sua corporeidade. É necessário que o diferente seja valorizado e respeitado por todos, para que situações como a descrita a seguir não possa ser uma rotina na escola. “Eu já deixei de expressar minha opinião por medo das aulas, por medo das opiniões que os outros vão pensar sobre o que eu vou fazer. Tipo, está acontecendo um debate e você quer expressar sua opinião e aí você olha para trás e aí pensa, dá não” (Aluna 9 da Escola Pública).

A educação nos revela um leque de situações em que as pessoas estão posicionadas e em constante relação. O processo educativo requer uma realidade vivenciada pelo ser humano, seja ela formal ou informal. Neste sentido, consideramos a educação como um

fenômeno, onde reconhecemos em sua prática uma experiência essencialmente humana. Todas as pessoas, grupos, família e sociedade estão implicadas no fenômeno educacional.

Desta forma, qualquer processo educativo precisa ter como preocupação constante atitudes que possibilitem ao aluno reaprender a ver o mundo, um modo de educar que privilegie uma forma de pensar criativa e capaz de renovar, ampliando os caminhos percorridos pela educação tradicional, na qual privilegia uma aprendizagem intelectual. Assim, qualquer projeto educacional precisa dialogar com o contexto dos educandos, possibilitando uma maior compreensão da sua realidade social e cultural e do seu corpo, ou seja, da sua corporeidade.

O ser humano precisa ser compreendido a partir das suas experiências no mundo e em constante relação com outros indivíduos, que agem sobre o contexto ao redor, percebendo e sendo percebidos por meio de diferentes perspectivas, através das suas variadas comunicações e vivências intersubjetivas que são expressas por meio de seu corpo próprio e respondidas subjetivamente ao mundo por meio da sua corporeidade. Desta maneira, as descrições aqui expostas são relacionadas somente ao percebido pelos alunos, não tomando a pretensão de estabelecer julgamentos sobre o que foi revelado, pois seus relatos se caracterizam como percepções únicas de sujeitos singulares e que não se encontram prontas e acabadas, mas em constante construção, em movimento, respeitando a característica dialética de nossas vidas e de nossas relações como seres no mundo.

Outro ponto a se destacar nesse estudo é justamente a presença da autoestima em cada adolescente participante da pesquisa. Nota-se que sua construção é moldada pelas relações sociais vividas pelos alunos, onde a escola representa um ambiente marcante nesse processo. Ficou explícito em seus relatos que as relações desenvolvidas em todo contexto escolar pode contribuir de forma positiva ou negativa na autoestima dos alunos. Neste sentido, seu desenvolvimento repercute diretamente em todo processo de construção da corporeidade do adolescente, ou seja, em sua percepção de mundo, nas relações que estabelece com as pessoas, em seus entendimentos e ações no contexto social e cultural que o cerca, em seus sentimentos, etc.

A universalidade e o mundo se encontram no coração da individualidade e do sujeito. Nunca o compreendemos enquanto fizemos do mundo um objeto. Logo o compreendemos se o mundo é o campo da nossa experiência, e se nós somos apenas uma visão do mundo, pois agora a mais secreta vibração de nosso ser psicofísico já anuncia o mundo, a qualidade é o esboço de uma coisa, e a coisa é o esboço do mundo. Um mundo que nunca é, como

diz Malebranche, senão uma “obra inacabada”, ou que, segundo a expressão de Husserl aplica ao corpo, não está “nunca completamente constituído”, não exige e até mesmo exclui um sujeito constituinte. A esse esboço de ser que transparece nas concordâncias de minha experiência própria e intersubjetiva, e do qual eu presumo o acabamento possível através de horizontes indefinidos, exclusivamente pelo fato de que meus fenômenos se solidificam em uma coisa e de que eles observam em seu desenrolar um certo estilo constante – a essa unidade aberta do mundo deve corresponder uma unidade aberta e indefinida da subjetividade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 544-545).

Ao expressar suas vivências corporais realizadas na escola, os alunos externam uma linguagem mediada por significados explícitos conscientemente, onde os sujeitos pesquisados foram capazes de dizer os sentidos e significados presentes em suas experiências vividas no contexto escolar. Desta forma, a realização de uma pesquisa com base na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, permitiu aos alunos relatos das mais variadas experiências corporais que traduzem e refletem a sua autoestima nas relações sociais que estabelecem naquele ambiente.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Christophe; LELORD, François. **Autoestima**: amar a si mesmo para conviver melhor com os outros. Tradução: Luca Albuquerque. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2014.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009, 69 f.
- BARBARAS, Renaud. **Investigações fenomenológicas**: em direção a uma fenomenologia da vida. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/ 96 de 20 de dezembro de 1996.
- CAVALCANTI, Maria José Alves. **Aprendizagem e autoestima**. 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2003. CÓRIA-SABRINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- DALBERIO, Osvaldo; BORGES, Maria Célia. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 5, p. 1, 2007. p. 1 – 10.
- CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquiton de Oliveira (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 39 – 47.
- CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. Fenomenologia e educação. **Trilhas Filosóficas**, v. 5, n. 2, p. 11-21, 2012.
- CAMINHA, Iraquiton. A experiência de sentir e o sujeito da percepção em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquiton de Oliveira; SILVA, Marcos Érico de Araújo (Org.). **Percepção, corpo e subjetividade**. São Paulo: LiberArs, 2013. p. 113 – 134.
- CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. **Escritos diversos no universo do corpo, educação, psicanálise e filosofia**. São Paulo: Editora LiberArs, 2015.
- CAON, Paulina Maria. **Desvelando corpos na escola**: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 292 f. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2015.
- CUBA, Rosana da Silva. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 229 f. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, 2013.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Trad. de Maria José J. G. de Almeida. 10 ed. São Paulo: Centauro, 2008.

DA SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2012.

DARWICH, Rosangela Araujo; GARCIA, Maria Lúcia Dias Gaspar. Adolescentes em contexto escolar: uma ponte entre relações de gênero e relações sociais. Anais: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2017.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista oficial do núcleo de estudos da saúde do adolescente – UERJ**. vol. 02, n. 02, Abr/Jun 2005. p. 6 – 7.

FERREIRA, Roberta Miranda. **Corporeidade e Dança**: reflexões para o ensino. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

FREITAS DA SILVA, Claudinei Aparecido. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./jul. 2011.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

HIRAMA, Elaine Prodocimo. **As emoções na educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2002, 287 f.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a pesquisa em comunicação. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 8, n. 3, p. 223-232, 2006.

KOSIK, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: *significações* no contexto da prática curricular. **Revista Teias**. V. 11, n. 22, p. 54- 74, maio/agosto 2010.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek. **O fenômeno bullying no contexto escolar**: estudo acerca da experiência vivida de adolescentes em uma instituição de ensino de Aracaju. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

LOPEZ JÚNIOR, Plácido Ferreira. **A autoestima e sua influência no espaço escolar com a atuação dos orientadores educacional e pedagógico**. Monografia (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MARINHO, Helena. **Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento**. 95 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005
- MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e autoestima de adolescentes. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.
- MARTÍNEZ-ANTÓN, M., BUELGA, S., y CAVA, M.J. La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. **Anuario de Psicología**. Universidade de Barcelona, vol. 38, n. 2, set. 2007, p. 293-303.
- MARTINS, Cilene Rebolho. **Efetividade de uma intervenção educacional na imagem corporal de adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016. 214f.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Trad. de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MELO, Débora Cristina Fava. **Maus tratos, comportamento externalizante e autoestima: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). *Master's Thesis*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. Grupo focal na pesquisa em educação. **VI Encontro de Pesquisa em Educação**, 2010.
- MELO NETO, Othon Cardoso de. **Adolescência e juventude em vulnerabilidade: perspectivas de futuro, trabalho e escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2013. 131f.
- MENDES, A. R. **Educação emocional na escola: uma proposta possível**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2016. 145 f.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- MIRANDA, Margarete Pereira. **A adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSQUERA. J. J. M; Stobaus C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde e Doença**. 2006;7(1):83-88.

MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo objeto ao corpo-sujeito. 3. ed. rev. Natal: EDUFRN, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

OLIOSI, Joelma Tose; ASSUNÇÃO, Renata Vale; SANT'ANA, Ruth Bernardes. A amizade dos adolescentes: a vida escolar e a formação do sujeito. **Anais XV Encontro Nacional da ABRAPSO**. Faculdade Integrada Tiradentes, Maceió. 2009.

OLIVEIRA, A. A. R. de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia MC. O Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. **Rio de Janeiro: XXXI Encontro da ANPAD**, 2007.

OLIVEIRA, A.M. **Jovens e adolescentes no ensino médio**: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008. 198f.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai/ago. 2006.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Cláudia de Paulo. **A sexualidade na adolescência**: os valores hierárquicos e igualitários na construção da identidade e das relações afetivo-sociais dos adolescentes. 82 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

PIMENTA, Scyla P. C., Reflexões sobre a corporeidade e padrões de beleza a partir de Merleau-Ponty. **Revista de História**. UFBA, 2012, p. 133-145.

PINTO, S. S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.

RAHMEIER, Clarissa S. Sociedade, corpo e cultura: a materialidade e a formação identitária na perspectiva da arqueologia fenomenológica. **OPSIS**. Vol. 7, nº 8, jan-jun 2007.

- REINHOLD, Helga Hinkenickel. Educação com sentido: orientação para professores. In: LIPP, Marilda. **O adolescente de seus dilemas: orientações para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-41.
- REGINATTO, Raquel. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. In: **Revista de Educação do IDEAU**. Caxias do Sul, vol. 8, n. 18, p. 01 – 13, 2013.
- REZENDE, Antonio. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RODRIGUES, Anelise Lopes; GAVA, Lara Lages; SARRIERA, Jorge Castellá; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional. In: **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 389-407, 2014.
- RODRIGUEZ, Cláudia Maria Kretzer. **Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como forma de reaprender a ver o mundo**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2011, 227 f.
- ROMANO, É. C. **Concepções e corporeidades docentes na educação infantil**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.
- SADIR, Maria Angélica. As dificuldades de relacionamento. In: LIPP, Marilda. **O adolescente de seus dilemas: orientações para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 2010. p. 125-135.
- SANTOS, Marieta F., VALLE, Elizabeth R. M. O sentido de existir de adolescentes que se percebem obesas. **Revista Ciência, cuidado e saúde. Maringá**. v. 1, n. 1, p. 101-104, 1. Sem. 2002.
- SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty**. Curitiba: Appris, 2016.
- SCHMITZ, Maria Bernadete May. **A importância da autoestima no contexto familiar, social e escolar**. 86 f. Monografia (Especialização em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, 2004.
- SENOS, Jorge; DINIZ, Teresa. Autoestima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. In: **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 16, n. 2, p. 267-276, jun. 1998.
- SENOS, Jorge. Identidade social, autoestima e resultados escolares. In: **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 15, n. 1, p. 123-137, mar. 1997.
- SILVA, Carlos Cardoso. A educação e sua dimensão fenomenológica. PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre a fenomenologia e educação**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2014.

SILVA FILHO, A. C.; Para quê Fenomenologia "da" educação e "na" pesquisa educacional?. **Revista Trilhas** (UNAMA), v. 8, p. 1-100/17-110, 2006.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. 3 ed. São Paulo: Layola, 2012.

TOMIO, Noeli Assunta Oro et al. **O sentido da escola (pública) para o adolescente**. 2010.

TORRES, Hideide B. A estética midiático-consumista do corpo da mulher e a “imprensa feminina”: aproximações a partir dos postulados de Merleau-Ponty. **Anais XVII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**. Ouro Preto, 2012.

WITTER, Geraldina Porto. Realização acadêmica: escola e família. LIPP, Marilda (org.) **O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 2010.

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTÕES DO GRUPO FOCAL**

**BLOCO 1 – VIVÊNCIAS CORPORAIS NA ESCOLA**

1º) Quais imagens você se identifica? Quais imagens você não se identifica? Por que?

**BLOCO 2 – A CONVIVÊNCIA ENTRE OS ALUNOS**

2º) Qual cena do documentário lhe chamou mais atenção? Qual mensagem ele procura passar?

3º) Quais características de uma pessoa você admira? Quais não admira?

4º) Sabemos que a escola é um local onde nos deparamos com muitas pessoas diferentes de nós. Como você administra essa relação?

**BLOCO 3 – A AUTOESTIMA DO ADOLESCENTE**

5º) Todos nós possuímos qualidades e dificuldades! Quais são suas principais qualidades e dificuldades na escola?

6º) A escola lhe ajuda a descobrir quem realmente você é? O que você gostaria que existisse em sua escola que possibilitasse ações nesse sentido?

7º) Na sala de aula ou nas relações com seus colegas, você já teve alguma situação na qual ficou inibido em manifestar a sua opinião ou habilidades?



## ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **CORPOREIDADE E ADOLESCÊNCIA: ESTUDO SOBRE A AUTOESTIMA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE ARACAJU-SE.**

**O que significa assentimento?**

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

**Justificativa:**

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa se justifica por acreditarmos que a educação numa dimensão fenomenológica deva ser comprometida com a pessoa, com a vida e com a existência humana. cremos que a pesquisa fenomenológica nos permite aprofundarmos a partir da compreensão do viver do adolescente, e não em definições e conceitos, desvenda, por assim dizer, o fenômeno além da aparência, na totalidade do mundo vivido. Portanto é através dos depoimentos e relatos verbais, enquanto manifestações dos sentimentos, pensamentos e ações implícitos na vivência que se tem como a compreensão do homem, como diz Merleau-Ponty, através de sua “facticidade”.

**Objetivo:**

Nosso objetivo é descrever as influências do contexto escolar na autoestima de alunos do Ensino Médio de diferentes escolas de Aracaju, a partir das narrativas sobre a corporeidade.

**Os procedimentos:**

Para a realização da pesquisa, iremos formar um grupo de dez alunos de cada escola selecionada. Por se tratar de uma pesquisa que busque a compreensão na área da Educação, utilizaremos a abordagem qualitativa de pesquisa por entender ser a mais adequada nesse tipo de investigação.

Sua característica principal é o estudo descritivo que enfatiza a interpretação de um contexto e a descoberta de novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

A pesquisa descritiva tem como a finalidade descrever as características de um fenômeno. Uma de suas particularidades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a entrevista focal, sendo uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

#### **Desconfortos e Riscos:**

Não existem desconfortos e nem riscos para a participação desta pesquisa uma vez que esta será apenas para responder as questões semiestruturadas durante o grupo focal.

#### **Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo:**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no NPGED da Faculdade de Educação da Universidade de Sergipe e outra será fornecida a você.

#### **Custos da Participação, Ressarcimento e Indenização por Eventuais Danos:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

### **DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE.**

Eu, (Pai/Mãe) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar ou motivar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei chamar O estudante/pesquisador **MARKUS DE LIMA SILVA**.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Participante  
(Aluno)